



UFAM

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA- PPGPSI**

**DA ALDEIA À UNIVERSIDADE: VIVÊNCIAS COTIDIANAS DE MULHERES
INDÍGENAS EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DO ESTADO DO
AMAZONAS.**

THALYTA JULIANA DA SILVA GOMES

MANAUS-AM

2024

THALYTA JULIANA DA SILVA GOMES

**DA ALDEIA À UNIVERSIDADE: VIVÊNCIAS COTIDIANAS DE MULHERES
INDÍGENAS EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DO ESTADO DO
AMAZONAS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas, vinculada à linha de Processos Psicossociais, para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof^ª. Dr.^ª Socorro de Fátima Moraes Nina

MANAUS-AM

2024

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

G633a Gomes, Thalyta Juliana da Silva
Da aldeia à Universidade : vivências cotidianas de mulheres
indígenas em uma universidade pública do estado do Amazonas /
Thalyta Juliana da Silva Gomes . 2024
98 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Socorro de Fátima Moraes Nina
Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do
Amazonas.

1. Estudantes indígenas. 2. Mulheres indígenas. 3. Ensino
superior. 4. Universidade. I. Nina, Socorro de Fátima Moraes. II.
Universidade Federal do Amazonas III. Título

Dedico este trabalho as mulheres indígenas Amazônicas que cotidianamente enfrentam incontáveis desafios antes e durante seu percurso acadêmico, na persistente luta por espaço na universidade. Em especial, às estudantes Rio Abacaxis, Rio Madeira, Rio Uaupés, Rio Solimões, Rio Negro I e Rio Negro II, cujas histórias e lutas diárias me inspiraram a realizar esta pesquisa. É um privilégio compartilhar este espaço de fala com vocês.

AGRADECIMENTOS

A realização dessa pesquisa não seria possível sem o apoio e contribuição de diversas pessoas e instituições, às quais gostaria de expressar minha profunda gratidão.

Primeiramente, minha gratidão às mulheres indígenas universitárias que generosamente aceitaram participar desta pesquisa, compartilhando comigo suas histórias, saberes e conhecimentos. A vocês, meu mais profundo respeito e admiração.

À minha mãe, Lêda, que me escolheu como filha e cuidou de mim incondicionalmente.

Ao meu companheiro de vida, Jonathas, pelo apoio incondicional, encorajamento e compreensão ao longo de todo o percurso do mestrado. Sua parceria foi fundamental para que eu pudesse me dedicar à realização deste trabalho.

À razão da minha vida, meu filho Jonathas Gomes, pela paciência e compreensão diante de minhas constantes ausências devido às demandas do mestrado. Suas palavras e demonstrações de afeto foram meu suporte, renovando minhas forças e inspirando-me a seguir em frente.

À minha querida orientadora, Professora Socorro Nina, pela acolhida generosa, orientação paciente e disponibilidade em compartilhar seus conhecimentos ao longo de todo o meu percurso no mestrado. Seu apoio constante, companheirismo e incentivo, fizeram do mestrado uma jornada leve, prazerosa e construtiva. Sou imensamente grata pela oportunidade de aprender com você.

As minhas queridas amigas Érika, Ellen e Monique pela partilha e companheirismo nesse percurso do mestrado. A amizade de vocês é um presente.

Ao Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGPSI) por oportunizar a realização de um sonho que sempre foi o mestrado em Psicologia.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), pelo suporte financeiro através da concessão de bolsa de estudos.

RESUMO

A inserção dos povos indígenas nas Universidades Públicas é resultante da luta individual e coletiva desses povos por uma educação com equidade e qualidade. Apesar da presença das mulheres indígenas ocorrerem de forma mais visível e ativa na universidade, não significa que essa presença aconteça sem entraves e dificuldades, especialmente em relação à desigualdade de gênero e a discriminação étnico-racial. A partir disso, essa pesquisa tem como objetivo compreender as vivências cotidianas de mulheres indígenas enquanto estudantes universitárias da Escola Superior de Ciências da Saúde (ESA). Metodologicamente, caracteriza-se como uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa, utilizando como aporte teórico autores da Psicologia Social em diálogo com autores decoloniais e indígenas. Como instrumento, utilizamos entrevistas semiestruturadas e o diário de campo. Participaram da pesquisa, seis mulheres indígenas, estudantes de medicina (1), enfermagem (2) e odontologia (3), com idades entre 20 e 29 anos. Analisamos o conteúdo das entrevistas a partir da Análise Temática (AT) proposta por Braun e Clarke, na qual identificamos três temas centrais e sete subtemas: 1. Chegada e permanência (desafios anterior; desafios cotidianos); 2. Saúde (fatores prejudiciais; redes de apoio; sugestões); 3. Saberes (saberes e conhecimento em saúde; saberes que se encontram). Os resultados revelaram que a luta das mulheres indígenas para ingressar na universidade, se inicia antes mesmo de sua chegada a esse espaço, começando ainda na saída de sua aldeia, em que o percurso da aldeia à universidade caracteriza-se como um percurso não apenas físico, mas também simbólico. As experiências compartilhadas pelas estudantes indígenas evidenciaram uma realidade preocupante de desigualdades sociais e barreiras socioeconômicas que as acompanham desde o ensino básico, e podem ser reforçadas e perpetuadas na universidade. Nesse contexto permeado por desafios e lutas para ingressar e permanecer na universidade, as mulheres indígenas cotidianamente realizam um movimento de reterritorialização na tentativa de demarcar seu espaço enquanto indígena, mulher e universitária. Esses entendimentos destacam a importância não apenas de garantir o ingresso de estudantes indígenas no ensino superior, mas também de proporcionar condições adequadas para a permanência e conclusão de seus estudos. As vozes insurgentes das estudantes reivindicam a necessidade de uma universidade que respeite e considere as especificidades desta mulher indígena. Ao relacionarem os conhecimentos tradicionais com os conhecimentos da medicina convencional sobre os cuidados em saúde, reforçaram a possibilidade de coexistência e encontro de diferentes saberes, contribuindo para o fortalecimento de suas identidades culturais e conhecimentos no território acadêmico. Portanto, a universidade, como espaço de construção de conhecimento, deve possibilitar diálogos interculturais e decoloniais que reconheça, valorize e respeite os conhecimentos dos povos indígenas em saúde.

Palavras-chaves: estudantes indígenas, mulheres indígenas, ensino superior, universidade.

ABSTRACT

The inclusion of indigenous peoples in public universities is the result of their individual and collective struggle for an education with equity and quality. Although the presence of indigenous women is more visible and active at university, this does not mean that their presence is without obstacles and difficulties, especially in relation to gender inequality and ethnic-racial discrimination. The aim of this research is to understand the daily experiences of indigenous women as university students at the School of Health Sciences (ESA). Methodologically, it is characterized as descriptive research with a qualitative approach, using authors from Social Psychology in dialogue with decolonial and indigenous authors as a theoretical contribution. As an instrument, we used semi-structured interviews and a field diary. Six indigenous women took part in the research, students of medicine (1), nursing (2) and dentistry (3), aged between 20 and 29. We analyzed the content of the interviews using the Thematic Analysis (TA) proposed by Braun and Clarke, in which we identified three central themes and seven sub-themes: 1. arrival and stay (previous challenges; daily challenges); 2. health (harmful factors; support networks; suggestions); 3. knowledge (knowledge and knowledge in health; knowledge that is found). The results revealed that indigenous women's struggle to enter university begins even before they arrive, starting when they leave their village, where the journey from village to university is characterized as not only a physical journey, but also a symbolic one. The experiences shared by the indigenous students revealed a worrying reality of social inequalities and socio-economic barriers that have accompanied them since elementary school and can be reinforced and perpetuated at university. In this context permeated by challenges and struggles to enter and remain at university, indigenous women daily carry out a movement of reterritorialization in an attempt to demarcate their space as indigenous, women and university students. These understandings highlight the importance not only of ensuring that indigenous students enter higher education, but also of providing adequate conditions for them to remain and complete their studies. The insurgent voices of the students demand the need for a university that respects and considers the specificities of this indigenous woman. By relating traditional knowledge to conventional medical knowledge about health care, they reinforced the possibility of coexistence and the meeting of different types of knowledge, contributing to the strengthening of their cultural identities and knowledge in the academic territory. Therefore, the university, as a space for building knowledge, must enable intercultural and decolonial dialogues that recognize, value and respect the health knowledge of indigenous peoples.

Keywords: indigenous students, indigenous women, higher education, university.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Fluxograma do processo de seleção dos artigos	22
Figura 2: Mapa do Amazonas com a localização das Escolas Superiores, Núcleos de Ensino Superior e Centros de Ensino Superior da UEA	33
Figura 3: Mapa de Manaus com a localização das Escolas Superiores	34
Figura 4: Mapa Temático 1 – Chegada e permanência	39
Figura 5: Mapa Temático 2 – Saúde	39
Figura6: Mapa Temático 3 – Saberes	39

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Categorização dos artigos selecionados e analisados	24
Tabela 2: Quadro resumido do perfil das estudantes	35

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIS – Atenção Integral à Saúde

AT – Análise Temática

BVS – Biblioteca Virtual em Saúde

CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CDSR – Cochrane Database of Systematic Review

CF – Constituição Federal

DARE - Database of Abstracts of Reviews of Effects

DECS – Descritores em Ciências da Saúde

ERIC – Education Resources Information Center

ENS – Escola Normal Superior

ESA – Escola Superior de Ciências da Saúde

ESAT – Escola Superior de Artes e Turismo

ESO – Escola Superior de Ciências Sociais

EST – Escola Superior de Tecnologia

EPSICO – Espaço de Atendimento Psicossocial

FUNAI – Fundação Nacional dos Povos Indígenas

FURG – Universidade Federal do Rio Grande

IBGE – Instituto de Geografia e Estatística

IES – Instituição de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MS – Ministério da Saúde

PAIC – Programa de Iniciação Científica

PADEX – Programa de apoio ao desenvolvimento da extensão universitária

PNE – Plano Nacional de Educação

PRISMA – Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta- Analyses

PROLIND – Programa de Licenciaturas Interculturais Indígenas

PROUNI – Programa Universidade para Todos

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RANI – Registro Administrativo de Nascimento Indígena

RU – Restaurante Universitário

SCIELO – Biblioteca Científica Eletrônica Online

SIS – Sistema de Ingresso Seriado

UEA – Universidade do Estado do Amazonas

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFT – Universidade do Tocantins

UNB – Universidade de Brasília

UNIFESSPA – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. A PRESENÇA DE MULHERES INDÍGENAS NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS: UMA REVISÃO DE ESCOPO	18
2.1 Introdução	18
2.2 Método	20
2.3 Resultados	22
2.3.1 Aspectos gerais das publicações	23
2.3.2 Categorias temáticas	24
2.3.3 Ações afirmativas	25
2.3.4 Universidade como um território	26
2.3.5 Desafios da mulher indígena na universidade	26
2.3.6 Protagonismo da mulher indígena	27
2.4 Discussão	27
2.5 Considerações Finais	30
3. NARRANDO O PERCURSO METODOLÓGICO	32
3.1 Breve apresentação do campo	32
3.2 Conhecendo as participantes	34
3.3 Instrumentos	35
3.4 Procedimentos de coleta de dados	36
3.5 Análise dos dados	37
3.6 Procedimentos Éticos	38
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	39
4.1 Da Aldeia à Universidade: chegada e permanência da mulher indígena na ESA	40
4.1.1 Desafios que antecedem o ingresso universidade	40
4.1.2 Desafios cotidianos na universidade	43
4.2 Indígena na Universidade: tecendo a saúde da mulher indígena	50
4.2.1 Fatores prejudiciais à saúde na universidade	50
4.2.2 Redes de apoio na universidade	55
4.2.3 Vozes insurgentes da mulher indígena na ESA	56
4.3 Territorialidade de saberes: quando os saberes da aldeia e os saberes da universidade se encontram	60

4.3.1 Saberes e conhecimentos em saúde	60
4.3.2 Saberes que se encontram	65
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS	73
APÊNDICES	83
Roteiro de entrevistas	84
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	85
ANEXOS	88
Termo de Anuência	89
Declaração	90
Parecer do CEP	91

1. INTRODUÇÃO

O Brasil, por ser um país permeado por uma diversidade sociocultural, é constituído por diversos grupos étnicos com histórias, saberes, culturas e línguas diferentes. Atualmente, segundo censo demográfico de 2022, existem 1.227.642 indígenas no território brasileiro, representando um percentual de 0,64% da população brasileira, indicando um aumento de 0,67% da população indígena em comparação ao censo de 2010 (IBGE, 2023). Em relação ao quantitativo de indígenas matriculados no ensino superior, os dados do Instituto Semesp indicam que apesar do crescimento de matrículas de descendentes de povos originários entre os anos de 2011 e 2021, os estudantes indígenas representam apenas 0,5% do total de alunos no ensino superior demonstrando baixa representatividade no contexto universitário.

Historicamente, desde o final do século XIX, a partir das ações intensas do governo brasileiro na política de dominação, exploração, perda de territórios, criação de agrupamento e assimilação, os povos indígenas passaram a requerer nas suas pautas, o direito a educação escolar, como uma forma de lutar em defesa de seu território, por meio de estratégia de ampliação do conhecimento para conduzir os diálogos com o poder público. Marcados por essas ações intensas, os povos indígenas buscavam resistir contra essas e outras formas perversas de dominação e exploração (Faustino et al., 2020).

No decurso do século XX, ocorreram muitas transformações relacionadas a questão indígena no Brasil, tanto na dimensão institucional de organização dos serviços que regularizam as políticas, como na forma de atuação do Estado e dos órgãos de proteção (Silva, 2018). Foram séculos de resistência que envolveram muitas lutas e estratégias para os indígenas serem considerados sujeitos de direitos. E em resposta a essas lutas e diante de um cenário econômico e político que possibilitava a elaboração de uma legislação retratando a diversidade cultural, registra-se a ampliação dos direitos das minorias.

A Constituição Federal de 1988 (CF) é considerada um marco na conquista e garantia de direito sociais, individuais, coletivos e fundamentais dos povos indígenas no Brasil. Desde a sua promulgação, os povos indígenas garantiram o direito de serem reconhecidos por sua identidade, tendo em vista que nas constituições anteriores, defendia-se sua integração a sociedade sem considerar seus aspectos culturais e tradicionais. A CF preconizou aos povos indígenas o direito de serem reconhecidos por sua identidade, organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, reconhecendo o seu direito

originário às terras que ocupam, assim como o direito à educação escolar específica e diferenciada (Brasil, 1988).

Diante da sua promulgação, o Estado publicou outras diretrizes que ratificam esses direitos, sobretudo o direito à educação escolar, como, por exemplo, a Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Lei n.º 10.172 referente ao Plano Nacional de Educação (PNE), pois antes dessas leis, a base da educação escolar tinha como premissa a catequização dos povos indígenas para integralizá-los à cultura introduzida pelos colonizadores. E a partir da CF e demais diretrizes, o processo de escolarização passa a acontecer conforme os costumes de cada povo indígena (Menezes et al., 2021).

No entanto, referente as ações que viabilizam o ingresso de estudantes indígenas no ensino superior, são mais recentes, afinal, a maioria das vagas disponíveis nas universidades públicas eram ocupadas por estudantes brancos e com renda familiar elevada (Perroni & Brandão, 2009). A ampliação do acesso de estudantes indígenas ao ensino superior iniciou-se ainda na década de 1990, a partir das propostas de políticas de ações afirmativas adotadas pelos governos, instituições de ensino e pelas iniciativas privadas. As primeiras experiências de ações afirmativas envolvendo estudantes indígenas ocorreram por meio de convênios entre a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e algumas universidades públicas e privadas (Bergamaschil et al., 2018). É importante ressaltar que, devido aos estereótipos associados ao termo “índio”, considerado um termo violento e imposto pelo processo de colonização, houve uma mudança na nomenclatura da FUNAI. O órgão passou a se chamar Fundação Nacional dos Povos Indígenas, conforme estabelecido na Medida Provisória n.º 1.154, de 1º de janeiro de 2023.

A partir da criação da Lei n.º 12.711, conhecida como Lei de Cotas, sancionada em agosto de 2012, os estudantes de escolas públicas, de baixa renda, negros, indígenas e pessoas com deficiência passaram a ter acesso ao ensino superior público por meio da reserva de vagas em instituições federais. A lei estabelece que 50% das vagas ofertadas sejam para ampla concorrência e 50% para alunos cotistas, sendo essas vagas assim distribuídas: metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar de até um salário-mínimo e meio por pessoa da família e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário-mínimo e meio, considerando o percentual mínimo correspondente a soma de pretos, pardos e indígenas no Estado, segundo o último censo demográfico do IBGE (Brasil, 2012).

Por sua vez, as Universidades Públicas Estaduais, adotam políticas próprias de ações afirmativas que regem o sistema de distribuição de suas vagas nos vestibulares. No caso da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), existe uma política própria de cotas que visa a formação de profissionais para atuarem na sociedade amazonense, priorizando os estudantes do estado do Amazonas. Como forma de ingresso nesta Instituição de Ensino Superior (IES), os candidatos interessados possuem duas opções de processo seletivo: vestibular ou o Sistema de Ingresso Seriado (SIS), que ocorrem anualmente, sendo que a divisão de suas vagas é realizada conforme os grupos de candidatos. Dessa forma, a inserção de estudantes indígenas no ensino superior da UEA, acontece com base em sua própria política de cotas, amparados na Lei estadual n.º 2.894 de 31 de maio de 2004, que dispõe acerca das vagas ofertadas nos vestibulares da Universidade do Estado do Amazonas (Amazonas, 2004).

O ensino superior para os povos indígenas no Brasil alcançou maior visibilidade apenas nos últimos anos, como resultado da luta dos movimentos indígenas através de suas inúmeras formas de expressão para garantir o direito de acesso à universidade. Apesar das conquistas dos povos indígenas para o ingresso no ensino superior, através das ações afirmativas, muito ainda precisa ser feito para garantir além do acesso, condições que possibilitem a permanência desses estudantes nas universidades, haja vista que tais instituições ainda perpetuam a construção de conhecimento pautado na existência de um saber universal. Devido sua base eurocêntrica, a ciência moderna consolidou-se por meio da exclusão tanto de pessoas quanto de seu conhecimento, como no caso dos conhecimentos dos povos indígenas, silenciando os saberes tradicionais existentes e perpetuando uma perspectiva eurocentrada de conhecimento (Viana et al., 2019). Assim, a demanda por acesso à universidade, caracteriza-se como um instrumento de luta importante para os povos indígenas, por possibilitar a articulação estratégica com o poder público na garantia de seus direitos, principalmente os direitos à educação.

Conforme destacou Kawakami (2019), a democratização do acesso ao ensino superior tem sido um desafio à universidade, quanto ao acolhimento e a possibilidade de permanência de estudantes indígenas, considerando que as universidades públicas brasileiras denotam na sua história curricular, grande compromisso com os conceitos e modelos construídos com base nas relações coloniais. Principalmente devido à barreira epistemológica que de certa forma dificulta a permanência e nega os saberes desses grupos nas universidades, em que apenas o saber acadêmico é reconhecido em detrimento da

invizibilização dos saberes tradicionais, desvalorizando os conhecimentos dos estudantes indígenas. Assim, o ingresso dos estudantes indígenas nas universidades exige a revisão das epistemologias que se estabilizaram nessas instituições ao longo dos anos (Rodrigues & Wawzyniak, 2006). Por isso, é essencial que as universidades conheçam as demandas dos estudantes indígenas e que ampliem suas ações, dispondo de “políticas públicas de ensino superior voltadas efetivamente a esses sujeitos e sensíveis aos pertencimentos por eles construídos” (Amaral, 2010, p. 10).

Mediante a isso e considerando que o Estado do Amazonas apresenta uma pluralidade étnico-cultural formada por quilombolas, indígenas, ribeirinhos, caboclos, entre outros povos, advindas do processo de colonização e miscigenação, destacou-se para o contexto dessa pesquisa os povos indígenas com recorte para as mulheres indígenas, por compreender que apesar de serem maioria no ensino superior, sua presença na universidade não ocorre sem resistências, principalmente contra a desigualdade de gênero e a discriminação étnico-racial. Sendo fundamental o reconhecimento da mulher indígena, seus saberes e formas de viver e resistir as mudanças sociais, ambientais e econômicas na Amazônia (Torres, 2005).

Dessa forma, foi delimitado como objetivo geral desta pesquisa, compreender as vivências cotidianas de mulheres indígenas, enquanto estudantes universitárias da Escola Superior de Ciências da Saúde (ESA). Como objetivos específicos, foram definidos: (I) Identificar as vivências acadêmicas das mulheres indígenas no cotidiano universitário; (II) Descrever os fatores existentes na universidade que podem comprometer a saúde das mulheres indígenas; e (III) Narrar as diferenças identificadas pelas estudantes indígenas entre os saberes e conhecimentos em saúde, compartilhados e trazidos de sua comunidade e os saberes produzidos e transmitidos na universidade. Como questão norteadora foi levantado a seguinte indagação: Como as estudantes indígenas vivenciam o seu cotidiano na Universidade?

A dissertação está estruturada em quatro capítulos. O primeiro capítulo, apresenta uma revisão de escopo acerca dos estudos que abordam a presença de mulheres indígenas nas universidades brasileiras. O segundo capítulo, refere-se ao percurso metodológico seguido durante esta investigação, apresentando o campo de pesquisa, as participantes, e explicando o processo de coleta e análise de dados, assim como os aspectos éticos da investigação. O último capítulo, apresenta os resultados e discussões, relacionando com o referencial teórico que norteia esta dissertação.

2. A PRESENÇA DE MULHERES INDÍGENAS NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS: UMA REVISÃO DE ESCOPO

2.1 Introdução

A presença de estudantes indígenas nas universidades brasileiras é um fenômeno recente, impulsionado pela implementação de diversas políticas e ações no ensino superior público e privado, através de propostas de políticas de ações afirmativas adotadas pelos governos, pelas instituições de ensino e pelas iniciativas privadas, buscando combater as diferentes formas de discriminação, desigualdade e exclusão (Ames & Almeida, 2021). Apesar das primeiras experiências de ações afirmativas envolvendo estudantes indígenas iniciarem ainda no início da década de 1990 por meio de convênios entre a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e algumas universidades públicas e privadas, o ingresso de estudantes indígenas tem ocorrido com maior destaque, apenas nos últimos anos (Bergamaschil et al., 2018).

Neste sentido, após a III Conferência de Durban realizada na África do Sul em 2001, onde discutiu-se sobre a importância das ações afirmativas, o governo federal brasileiro comprometeu-se em combater as desigualdades existentes por meio da criação de políticas de ações afirmativas para a inclusão de grupos discriminados e excluídos socialmente. Assim, o ingresso de indígenas no ensino superior ocorreu por meio de um conjunto de ações, dentre as quais podemos citar: o Programa Diversidade na Universidade, criado em 2002; Programa de Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND), criado em 2005; Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criado em 2007; e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado em 2012. Sendo que a medida mais recente, é a Lei Federal nº 12.711, conhecida como a lei de cotas criada em 2012 (David et al., 2013).

Com o advento da lei de cotas, as políticas de ações afirmativas para a população indígena tornaram-se obrigatórias em todas as universidades federais, acarretando mudança em sua configuração por intermédio da reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas, recorte conhecido como PPIs. De acordo com a referida lei, a reserva de vagas deve ser igual à proporção desses três grupos em relação à população total de cada estado, incidindo sobre apenas 50% das vagas, permanecendo o restante das mesmas destinado à concorrência geral. Após o ano de 2010, as universidades federais possuíam ao menos um tipo de cota racial em que os povos indígenas pudessem ser inclusos, no caso das

universidades estaduais, seguem a aplicabilidade de leis estaduais e resoluções específicas (Freitas et al., 2022).

Em suma, as políticas de ações afirmativas no ensino superior visam o ingresso de pessoas pertencentes a grupos historicamente excluídos como, negros, indígenas, pessoas com deficiência e pessoas de baixa renda em cursos de graduação (Dal Bó, 2018). Contudo, é necessário lutar não apenas por políticas de ingresso, mas também por políticas que visem a permanência dos povos indígenas nas universidades, afinal não basta apenas criar políticas de inclusão, mas é necessário criar condições que possibilitem a permanência dos estudantes indígenas na universidade até a finalização do curso.

De acordo com Baniwa (2019), o acesso ao ensino superior é uma grande conquista histórica no processo de democratização do direito à educação superior no Brasil e na promoção da igualdade de oportunidades para todos. Ou seja, não se trata de um privilégio, mas de uma oportunidade necessária para os povos indígenas de participação e inserção na esfera social e política, possibilitando a garantia de seus direitos através de uma argumentação estratégica com o Estado. Por isso, o acesso à educação é uma maneira pela qual os povos indígenas passam a ter conhecimento acerca das questões sociopolíticas para uma melhor tomada de decisão coletiva. Em que a universidade deve ser percebida como um espaço importante de afirmação social, econômica e cultural (Amaral, 2010).

Contudo, apesar dos povos indígenas garantirem o direito à educação superior, isso não significa que o acesso a esse direito aconteça sem dificuldades, afinal, existem inúmeras barreiras que impedem os estudantes indígenas, principalmente as mulheres de permanecerem e concluírem o ensino superior, tornando a permanência na universidade um desafio (Herbetta & Nazareno, 2020). Nesse contexto, faremos o recorte de gênero, por considerar que as mulheres em geral, ainda sofrem efeitos da cultura patriarcal e no caso das mulheres indígenas esses efeitos tendem a se acentuar, devido a desigualdade de gênero e a desigualdade social que limitam o acesso e permanência dessas mulheres no ensino superior. Por isso, ingressar na universidade contribui para uma luta indígena feminina ainda maior, haja vista que a mulher indígena enfrenta inúmeras formas de discriminação histórica que se combinam e se sobrepõem, resultando em sua exploração, violência e violação de direitos, sendo fundamental compreender a violência e discriminação sofrida por essas mulheres a partir da interseccionalidade (Oliveira, 2014).

De acordo com Barreto (2014), pesquisas demonstram que as mulheres são maioria nos diversos níveis educacionais, e no ensino superior não é diferente. Embora, a presença feminina nas universidades seja significativa, tal constatação não exclui as dificuldades para permanência nesse espaço, considerando as questões de gênero, etnia e condição social. Em relação às mulheres indígenas, Arcanjo (2011), ressalta que a presença dessas mulheres como estudantes e pesquisadoras tem ocorrido de forma mais visível e ativa nas universidades brasileiras, transformando-a em um território de disputa epistemológica em que o diploma representa uma ferramenta importante de luta para essas mulheres e seu povo.

Por esta razão, o ensino superior possui um papel fundamental na luta da mulher indígena por autonomia e visibilidade em espaços que até então eram ocupados em sua maioria por homens, possibilitando a atuação em suas próprias causas indígenas, além da ocupação de papéis e de espaços de visibilidade na sociedade. Mesmo vivendo realidades excludentes e desiguais, as mulheres indígenas continuam lutando e resistindo na busca por igualdade de direitos dentro e fora de suas comunidades para que seus direitos sejam reconhecidos e garantidos (Molina & Ribeiro, 2023).

Portanto, conhecer a realidade das mulheres indígenas enquanto estudantes universitárias, implica em mergulhar em um campo diverso, porém pouco divulgado, considerando a escassez de pesquisas e estudos que versem a respeito da presença da mulher indígena no contexto universitário. A partir desta conjuntura, este artigo tem como objetivo apresentar os resultados de uma revisão de escopo acerca dos artigos científicos publicados nos últimos cinco anos sobre a presença de mulheres indígenas nas universidades brasileiras.

2.2 Método

O presente estudo trata-se de uma revisão de escopo, na qual adotamos como protocolo o modelo PRISMA. A revisão de escopo busca mapear e explorar a literatura existente sobre um tema, identificando diversos desenhos de estudos, os principais conceitos, fontes, teorias e lacunas no conhecimento (Costa et al., 2022). Para tanto, o primeiro passo foi formular a questão norteadora da pesquisa que consistiu em verificar: Quais os estudos no Brasil que abordam a presença de mulheres indígenas na Universidade?

As buscas dos artigos foram realizadas nas bases de dados eletrônicas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Científica Eletrônica Online (SciELO), Scopus e Google Acadêmico no período de janeiro e abril de 2023. As bases de dados Education Resources Information Center (ERIC) e Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) não foram utilizadas por não retornarem artigos que englobassem a temática pesquisada.

No processo de construção da *string*, foram realizados diversos testes com diferentes descritores a fim de encontrar uma estratégia de busca que contemplasse o maior número de estudos sobre o assunto. Após realizar os testes com a *string* construída, chegou-se à conclusão de que a estratégia de busca que mais retornou estudos foi a seguinte: “Mulher/Woman” AND “Indígena/Indigenous” AND “Universidade/University”, com o restritor para o período das publicações, sendo dos últimos cinco anos. Todos os termos utilizados são descritores controlados, cadastrados nos Descritores em Ciências da Saúde (DeCS).

Como critérios de inclusão foram considerados os seguintes: 1. ser artigo científico publicado nos últimos 5 anos; 2. estudos brasileiros que falem sobre mulher indígena e universidade; e 3. estudos em língua inglesa, espanhola ou portuguesa. Os critérios de exclusão foram: 1. artigos estrangeiros; 2. resumos, relatório de pesquisas, monografias, dissertações, teses e livros; e 3. estudos duplicados.

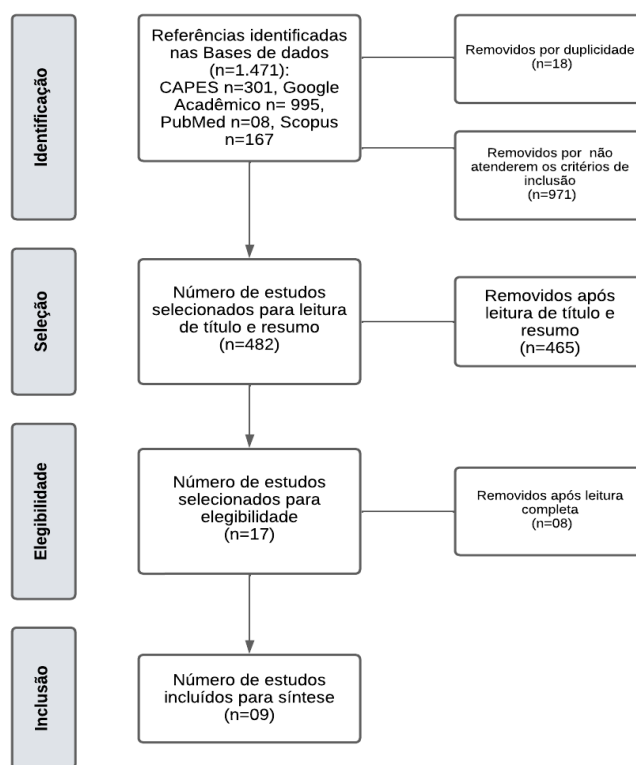
Para o processo de sistematização e seleção dos artigos, utilizou-se o aplicativo *Rayyan*, por permitir a importação, seleção e detecção de estudos duplicados de forma sistematizada e eficiente. Após a identificação dos estudos, foram removidos os duplicados e os que não atendiam os critérios de inclusão, posteriormente foi realizada a leitura dos títulos e resumos dos estudos que correspondiam aos critérios estabelecidos para essa revisão. Os estudos selecionados foram lidos na íntegra e para a extração dos dados, foi considerado, o ano de publicação, local de realização do estudo, delineamento metodológico, objetivos e resultados. A busca e análise dos artigos, foram conduzidas de forma independente, por dois juízes que emitiram parecer sobre a inclusão ou não dos artigos encontrados, em casos que houve divergências de parecer, foi contatado um terceiro juiz. Depois do processo de seleção dos estudos e definidos aqueles que seriam inclusos na revisão, foi realizada uma análise do conteúdo dos artigos para identificar temas convergentes e divergente entre as publicações.

2.3 Resultados

A partir das estratégias de buscas utilizadas, foram encontradas 1.471 referências, estando distribuídas da seguinte forma nas bases de dados: CAPES (n=301); Google Acadêmico (n=995); PubMed (n=08); Scopus (n=167). Seguindo os critérios de elegibilidade das 1.471 referências encontradas, 18 foram removidas por serem estudos duplicados entre as bases de dados, 971 foram removidas por não atenderem os critérios de inclusão e 482 foram selecionadas para leitura do título e resumo. Após a leitura do título e resumo, 17 artigos foram selecionados e lidos na íntegra. Ao final, 09 artigos foram incluídos no estudo para análise conforme demonstra a figura 1.

Figura 1.

Fluxograma do processo de seleção dos artigos



Com a finalidade de apresentar as informações dos estudos incluídos na revisão, os resultados das análises são apresentados a partir da descrição de dois conjuntos de dados principais, sendo: 1) caracterização dos aspectos gerais das publicações; e 2) meta-síntese das categorias temáticas dos estudos sobre mulheres indígenas e universidade.

2.3.1 Aspectos gerais das publicações

Considerando o recorte temporal utilizado para a busca dos artigos, iniciamos a avaliação quantitativa pontuando o ano das publicações dos estudos que versam sobre mulheres indígenas nas universidades brasileiras. Observou-se que os estudos sobre essa temática ocorreram com maior destaque nos anos de 2018 (n=3) e 2020 (n=3), seguidos dos anos de 2019 (n=1), 2021 (n=1) e 2022 (n=1), demonstrando a escassez de estudos sobre essa temáticas nos últimos 5 anos. Quanto as regiões brasileiras, obtivemos: (n=3) estudos na Região Norte, (n=3) na Região Centro-Oeste e (n=3) na Região Sul. Não foram encontrados nenhum estudo nas regiões Nordeste e Sudeste. Com relação aos estados em que foram realizados os estudos, ocorreram em 7 estados diferentes, sendo que Tocantins (n=2) e Rio Grande do Sul (n=2) tiveram o maior número de publicações, seguidos por Mato Grosso do Sul (n=1), Paraná (n=1), Brasília (n=1), Goiás (n=1) e Pará (n=1).

Referente as universidades brasileiras em que os estudos foram desenvolvidos, obtivemos: (n=2) estudos na UFT, (n=1) na UFFS, (n=1) na FURG, (n=1) na UFG, (n=1) na UNB e (n=1) estudo na UNIFESSPA, apenas (n=2) estudos não mencionaram o local de realização da pesquisa. A maioria dos estudos foram realizados exclusivamente por pedagogos, com coautorias de pesquisadores de outras áreas, sendo: Geografia (n=2), Ciências (n=2), Administração (n=2), Comunicação Social (n=1), filosofia (n=1), Letras (n=1), Antropologia (n=1) e Química (n=1). Em relação as áreas de conhecimento dos artigos, há predominância das áreas da Educação (n=6), Antropologia (n=2) e Ciências Sociais Aplicadas e Humanidades (n=1).

No que se refere às abordagens metodológicas, trata-se de pesquisas cujo delineamento preponderante é qualitativo (n= 8), em que apenas (n=1) estudo utilizou o delineamento misto. Dentre os procedimentos técnicos para coleta de dados, a entrevista (n=5) foi o procedimento mais utilizado, acompanhado do estudo de caso (n=2), pesquisa documental (n=2), observação participante (n=1) e roda de conversa (n=1). Ainda sobre as entrevistas, na maior parte dos estudos foram utilizados o roteiro de entrevista semiestruturado (n=4) e a entrevista narrativa (n=3), também foram usados a história oral de vida (n=1) e o roteiro de entrevista aberta (n=1).

Quanto a análise dos dados foi predominante a utilização da análise de conteúdo (n=4), seguido da análise fenomenológica (n=1) e análise em mônadas (n=1), sendo que os demais estudos (n=3) não mencionaram nenhuma forma de análise de dados. Em relação

aos povos estudados, foram identificados o quantitativo de 10 etnias: Baré, Guarani, Iny (Karajá), Kaingang, Karajá-Xambioá, Krahô, Terena, Ticuna, Tupinambá e Xavante.

2.3.2 Categorias Temáticas

A análise qualitativa dos estudos foi realizada a partir da análise do conteúdo dos artigos, no qual foi possível identificar temas convergentes e divergentes entre os estudos selecionados, conforme ilustrado na tabela 1. Os estudos versam a respeito de quatro categorias temáticas: a) ações afirmativas; b) universidade como um território; c) desafios da mulher indígena na universidade; d) protagonismo da mulher indígena.

Tabela 1.

Categorização dos artigos selecionados e analisados

Categorias temáticas	Autores/ano dos estudos	Descrição dos temas
Ações Afirmativas	Molina & Ribeiro (2021); Ruano-Ibarra & Gama (2020).	A importância das políticas de ações afirmativas para a inserção de estudantes indígenas nas universidades brasileiras.
Universidade como um território	Rodrigues et al. (2018); Arcanjo & Costa (2019).	Processo de desterritorialização e reterritorialização das mulheres indígenas na universidade.
Desafios da mulher indígena na universidade	Eleotério, et al. (2022); Molina & Ribeiro (2021); Faustino, et al. (2020); Ruano-Ibarra & Gama (2020); Karajá (2020); Santana & Paim (2018); Rodrigues et al. (2018).	Os desafios enfrentados por mulheres indígenas ao ingressarem no ensino superior.
Protagonismo da mulher indígena	Prsybyciem et al. (2018)	O papel da universidade para o protagonismo da mulher indígena.

Para melhor compreensão, serão apresentadas em subseções as categorias temáticas analisadas.

2.3.3 Ações Afirmativas

Essa categoria, refere-se aos estudos que discorrem sobre a importância das políticas de ações afirmativas para a inserção de estudantes indígenas no ensino superior. Neste percurso, a pesquisa de Ruano-Ibarra e Gama (2020) enfatiza que na Universidade de Brasília - UNB, a inserção de estudantes indígenas ocorre por meio do vestibular específico, que apesar de ser fundamental como uma política de inclusão, não é adequado para garantir a permanência desses estudantes no ensino superior. Na pesquisa de Molina e Ribeiro (2021) realizada na Universidade Federal do Rio Grande - FURG, a forma de ingresso também ocorre por meio de processo seletivo específico, entretanto conta com diversas formas de assistência estudantil, como bolsas, auxílio moradia, alimentação e acompanhamento pedagógico. Com relação às mulheres indígenas universitárias, ambos os estudos apresentam ausência de políticas específicas a esse grupo, onde são utilizados a mesma forma de ingresso e assistência tanto para homens quanto para mulheres indígenas.

Ainda no estudo de Ruano-Ibarra e Gama (2020), são reconhecidos a importância das políticas de ações afirmativas por oferecer acesso a grupos socialmente excluídos, entretanto, são pontuados a necessidade de garantir, além do acesso, condições dignas para permanência no ambiente universitário. Em contrapartida, o estudo de Molina e Ribeiro (2021) apesar de também reconhecer o quanto as políticas de ações afirmativas contribuem para a inserção de estudantes indígenas, acrescentam outra percepção que motivam essas ações. Essas autoras, apoiadas no conceito de governamentalidade de Michel Foucault (2008), e do viés da governamentalidade neoliberal de Silvio Gallo (2017), problematizam a lógica das ações afirmativas, levantando um debate sobre a forma que essas ações são produzidas, defendendo a ideia de que o governo busca oportunizar condições para incluir, com o intuito de governar a todos.

Apesar disso, Molina e Ribeiro (2021), afirmam que as políticas de ações afirmativas são fundamentais para os povos indígenas chegarem à universidade, contudo pontuam a necessidade de considerar as especificidades que envolvem as condições para ingresso da mulher indígena no ensino superior, com o intuito de lutar pela igualdade de direitos entre homens e mulheres. Sendo primordial garantir não apenas o ingresso nas universidades, mas condições que possibilitem a permanência das mulheres indígenas no ambiente acadêmico através da boa convivência e acolhimento às estudantes no ensino superior (Ruano-Ibarra & Gama, 2020).

2.3.4 Universidade como um território

Essa categoria refere-se à universidade enquanto um território indígena, trazendo aspectos relacionados ao processo de desterritorialização e reterritorialização das mulheres indígenas na universidade. No estudo de Arcanjo e Costa (2019), são apresentadas a trajetória socioespacial de uma estudante indígena e o processo de construção de sua territorialidade no ambiente acadêmico. No qual o lugar dessa mulher estabelece territorialidades através de sua vivência e cultura, enfrentando vários desafios para construir sua territorialidade na universidade, sendo que esse processo acontece à medida que essas estudantes estabelecem uma relação de vinculação com a universidade.

No estudo de Rodrigues et al. (2018) são reconhecidos o papel da universidade na vida das mulheres indígenas, sendo enfatizada a necessidade de apropriação do espaço acadêmico para a produção do sentimento de pertença em face ao poder da universidade que se apresenta de maneira heteronormativa, ocidental e eurocêntrica. Sendo papel da universidade proporcionar a reterritorialização às estudantes indígenas para poderem apropriar-se simbolicamente desse espaço. Principalmente por considerar o sentido que o território possui para a mulher indígenas, representado através de simbologias e da relação de pertencimento com o território em questão (Arcanjo & Costa, 2019).

2.3.5 Desafios da mulher indígena na Universidade

Os estudos inclusos nessa categoria, apontam os inúmeros desafios enfrentados pelas mulheres indígenas, vivenciados no território da universidade, dentre os quais estão: a dificuldade de compreensão da linguagem científica; falta de condições financeiras para custear o material didático necessário para os estudos; acesso restrito a internet; dificuldade para a produção de textos acadêmicos; racismo institucional, dificuldade na adaptação da rotina acadêmica; e preconceito e discriminação praticados pelos estudantes não-indígenas (Eleotério et al., 2022; Faustino et al., 2020; Rodrigues et al., 2018; Ruano-Ibarra & Gama, 2020; Santana & Paim, 2018).

Outro ponto enfatizado nesses estudos, refere-se aos desafios que antecedem o ingresso na universidade. Na pesquisa de Molina e Ribeiro (2021), pontua-se um desafio específico da mulher relacionado a maternidade, em que essa mulher, mãe e indígena precisa sair de sua comunidade deixando seus (as) filhos (as) para ingressar na universidade, configurando-se como um impeditivo para concluir o ensino superior. Por isso, para o indígena, sair da comunidade é uma decisão difícil por conta da ligação que

possuem com seu território e sua família, principalmente para a mulher, indígena e mãe (Karajá, 2020).

2.3.6 Protagonismo da mulher indígena

Essa categoria trata do papel da universidade para o protagonismo da mulher indígena. No estudo de Prsybyciem et al. (2018) são apresentados o contexto das mulheres indígenas Kaingang no Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza - Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim, através da discussão de experiências educativas da participação feminina para a construção do conhecimento científico e empoderamento, a partir de sua inserção no ensino superior, cujo resultado demonstra que a universidade contribui para o protagonismo da mulher indígena, promovendo a autonomia, empoderamento e resistência dessa mulher no ensino superior.

Para Prsybyciem et al. (2018), o desenvolvimento dos conhecimentos científicos aliados aos saberes tradicionais dos povos indígenas, potencializa experiências educativas e constitui na mulher indígena o empoderamento, com a finalidade de reconstruir o respeito a identidade e cultura indígena, assim como o fortalecimento dessa mulher para conquistar seu espaço no contexto social, político, cultural e econômico, ressignificando os conhecimentos, a linguagem, e a autonomia da mulher indígena. Em que o protagonismo feminino na universidade é importante para a ressignificação do conhecimento científico, considerando as dinâmicas sociais e culturais dos povos do campo. Desse modo, possibilita que as mulheres indígenas se conheçam e reconheçam, reconstruindo a si mesma e sua cultura, vislumbrando o fortalecimento de sua identidade étnica.

2.4 Discussão

A análise da produção acadêmica identificada por meio dessa revisão, permitiu a elaboração de um panorama acerca dos artigos científicos publicados nos últimos cinco anos que versam a respeito da presença de mulheres indígenas nas universidades brasileiras. De maneira geral, os resultados apontam que apesar do aumento significativo da presença feminina no ensino superior, poucos são os estudos publicados a respeito dessa temática. Neste sentido, Brito (2016) afirma que a presença indígena no ensino superior ganhou maior destaque e expressividade no contexto brasileiro apenas nas últimas décadas, no entanto, para essa autora é extremamente importante que haja uma maior participação dos próprios estudantes indígenas em defesa da garantia de seus direitos na universidade.

Outro dado observado nos resultados dos estudos, trata-se da importância que as políticas de ações afirmativas possuem para o ingresso de estudantes indígenas no ensino superior, sendo percebida como uma temática de destaque por representar uma forma de reduzir a desigualdade política, social e econômica entre os diversos grupos de uma sociedade. Assim, as ações afirmativas são políticas públicas criadas pelo governo ou pela iniciativa privada que objetivam criar igualdade de oportunidades para grupos e populações socialmente excluídas, corrigindo desigualdades acumuladas no decorrer dos anos (Santos, 2012). Ainda a respeito das políticas de ações afirmativas para ingresso de estudantes indígenas no ensino superior, o estudo de Ruano-Ibarra e Gama (2020), e o estudo de Molina e Ribeiro (2021), discutem além da importância dessas políticas, a ausência de políticas específicas para o ingresso da mulher indígena no ensino superior, sugerindo a criação de políticas que considerem as especificidades da mulher indígena que se desloca de sua comunidade para a cidade em busca de uma formação.

Diante disso, é evidente o quanto as políticas de ações afirmativas são fundamentais como medidas que possibilitam acesso e diminuem desigualdades entre grupos. Ressaltando que apesar das ações serem medidas advindas do governo ou pela iniciativa privada, sua efetividade ocorreu devido às lutas de movimentos indígenas por acesso à educação superior. Por isso, independente do objetivo pelo qual o governo proporcione as políticas de ações afirmativas, quer seja para oferecer acesso a grupos socialmente excluídos (Ruano-Ibarra & Gama, 2020), ou para governar a todos (Molina & Ribeiro, 2021), é inegável que o aumento do ingresso dos povos indígenas no ensino superior realizou-se por meio da existência dessas ações, dentre as quais estão: Leis Estaduais, Leis Federais, Programa de Licenciaturas Interculturais Indígenas, Programa Universidade para Todos (PROUNI), além do acesso por vagas suplementares e especiais advindas das próprias universidades. Onde a medida mais recente, refere-se à Lei Federal n.º 12.711, conhecida como a Lei de Cotas (Paladino, 2013).

Por isso, a universidade é percebida como um espaço de disputa e resistência para a mulher indígena, afinal, quando uma mulher indígena sai de sua comunidade para ingressar na universidade, com essa mulher estão suas formas próprias de ver e significar suas vivências cotidianas atravessadas por sua subjetividade, coletividade, historicidade e saberes constituídos ao longo de sua vida, que diferem dos modos vividos na cidade. Logo, é natural ocorrer um estranhamento dessa mulher ao deparar-se com modos diferentes do qual estava adaptada, onde a universidade configura-se como um território desconhecido,

sendo necessário seu reconhecimento enquanto território indígena. Conforme defende Amaral (2010), é primordial que a universidade seja percebida pelas estudantes indígenas como um espaço importante de afirmação social, econômica e cultural.

Quanto à percepção da universidade como um território, os estudos (Arcanjo & Costa, 2019; Rodrigues et al., 2018), destacam que ao ingressarem na universidade as mulheres indígenas passam por um processo chamado de desterritorialização, cabendo a universidade propiciar sua reterritorialização nesse espaço. Sendo que a reterritorialização acontece a partir do momento em que as estudantes encontram familiaridade com o território da universidade, onde o acolhimento recebido por outros estudantes indígenas ajuda nesse processo (Arcanjo & Costa, 2019). Corroborando com esses estudos, Haesbaert (2009), pontua que as relações existentes entre reterritorialização e desterritorialização podem ser entendidas como as duas faces da territorialização devido seu encadeamento ao longo de um horizonte temporal amplo. Em outros termos, a reterritorialização representa a entrada das mulheres indígenas no território da universidade e a desterritorialização representa a saída de seu território comunidade. Ainda segundo Haesbaert (2009) conforme ocorrem os movimentos individuais e sociais de desterritorialização, ocorrem também novos modos de reterritorialização através do processo de des-re-territorialização, sendo impossível ter a ausência de algum tipo de territorialidade, reforçando a noção de multiterritorialidade defendida por esse autor.

No que concerne aos desafios enfrentados pela mulher indígena no território universitário, diversos estudos (Eleotério et al., 2022; Faustino et al., 2020; Karajá 2020; Molina & Ribeiro, 2021; Rodrigues et al., 2018; Ruano-Ibarra & Gama, 2020; Santana & Paim, 2018), apontam que esses desafios são diários e perpassam o ingresso na universidade, haja vista suas particularidades enquanto mulher, indígena e estudante. Conforme pontua Schild (2016), a mulher indígena recebe atribuições, dentre as quais estão, a educação das crianças, atividades domésticas e cuidados com a saúde de seus familiares que acabam dificultando seu percurso na universidade, tornando sua luta ainda maior. Por isso, garantir o acesso para essas mulheres à universidade é fundamental, entretanto, além do acesso são necessárias políticas específicas que garantam também sua permanência. Haja vista que não faz sentido pensar apenas políticas para acesso, sem pensar políticas específicas que vissem a permanência da mulher indígena no ensino superior, afinal, a universidade também é um território indígena.

Em virtude disso, entende-se que a universidade ao tornar-se um território indígena, colabora para o protagonismo da mulher indígena nas diversas áreas do conhecimento, possibilitando o compartilhamento entre os saberes acadêmicos e os saberes ancestrais dos povos originários. Segundo Chassot (2004), a ciência sempre foi definida como atividade desempenhada pelo gênero masculino, com limitada presença feminina. Por isso, a luta da mulher indígena configura-se em uma luta contínua permeada de obstáculos e desafios, reivindicando, além de espaços sociais, o direito à educação e respeito à sua cultura e identidade étnica, rompendo com as concepções e representações forjadas nas relações coloniais. Em que o protagonismo das mulheres indígenas “torna-se uma bandeira de luta das indígenas para mostrar as suas demandas e contribuírem para fortalecer a defesa de direitos” (Freitas & Torres, 2017).

Portanto, entende-se que é preciso promover mais estudos sobre a mulher indígena universitária que possam contribuir para o planejamento de políticas públicas direcionadas a esse grupo, considerando o contexto vivenciado por essas mulheres e que estejam aliadas aos saberes tradicionais de seu povo. E que a universidade seja um espaço mais inclusivo e que valorize os saberes existentes, respeitando as diferenças sociais, culturas e étnicas, de modo que garanta igualdade e respeito a todos (Molina & Ribeiro, 2023).

2.5 Considerações finais

Este artigo teve como objetivo apresentar os resultados de uma revisão de escopo acerca dos estudos que abordam a presença de mulheres indígenas nas universidades brasileiras. Dos 1.471 artigos encontrados, após a aplicabilidade dos critérios de inclusão e exclusão elegidos para essa revisão e da leitura dos títulos e resumos dos artigos pré-selecionados, verificou-se que a maioria não versava sobre a temática pesquisada, evidenciando a escassez de estudos sobre mulheres indígenas universitárias. Ao todo, foram selecionados 09 artigos que discorreram a respeito de quatro categorias temáticas, relacionadas as ações afirmativas, universidade como um território, desafios da mulher indígena na universidade e o protagonismo da mulher indígena.

A partir da análise dos artigos, percebeu-se que a universidade tem sido um espaço cada vez mais requerido pelos povos indígenas, em que o acesso à educação permite a esses povos um conhecimento acerca das questões sociopolíticas, possibilitando maior participação no cenário político, econômico e educacional. No qual as políticas de ações afirmativas voltadas ao ensino superior, desempenham um papel fundamental na inclusão

de estudantes indígenas na universidade. No entanto, os estudos pontuam que além de ações afirmativas que garantam a inclusão indígena são necessários criar ações que garantam a permanência desses estudantes, ações essas que considerem as especificidades dos povos indígenas, principalmente da mulher indígena que ingressa na universidade, haja vista que sua presença nos diversos níveis educacionais representa maior número em comparação a presença masculina.

Contudo, apesar da presença das mulheres indígenas ocorrerem de forma mais visível e ativa na universidade, não significa que aconteça sem entraves e dificuldades. Afinal, as mulheres indígenas possuem diversas atribuições em sua família, relacionadas a responsabilidade de executar as atividades domésticas, responsabilidade de auxiliar na educação e saúde, além de auxiliar na produção de artesanato para sua subsistência, em que essas atribuições podem dificultar a conciliação das atividades exigidas na universidade, representando imensas barreiras para a permanência e conclusão do ensino superior.

Inúmeros são os desafios enfrentados por estudantes indígenas que decidem ingressar no ensino superior, e no caso das mulheres esses desafios tendem a serem maiores considerando todas as suas atribuições e responsabilidades, somadas aos efeitos da cultura patriarcal ainda existente. Neste sentido, os estudos apontam que além dos desafios que antecedem seu ingresso na universidade, como a questão da maternidade em que muitas mulheres precisam deixar seus (as) filhos (as) na comunidade para migrarem para a cidade, deixando sua família e território na busca de uma formação superior, tem os desafios que acontecem no próprio território da universidade que influenciam em sua permanência nesse espaço e impedem consequentemente a finalização do curso superior.

Portanto, o cenário de mulheres indígenas que se deslocam de sua comunidade de origem para ingressar na universidade, gera inúmeras reflexões e inquietações. Diante disso, o presente estudo, aponta para a importância do desenvolvimento de pesquisas voltadas a temática de mulheres indígenas enquanto universitárias para contribuir e ampliar os estudos existentes, com o intuito de promover reflexões e ações que contribuam em relação as políticas internas e externas de inserção, acolhimento e permanência dessas mulheres no ensino superior, possibilitando maior protagonismo e visibilidade às suas histórias, saberes e culturas compartilhados no território da universidade.

3. NARRANDO O PERCURSO METODOLÓGICO

Adotamos como proposta, um estudo descritivo com abordagem qualitativa, visto que se ocupa em trabalhar com o universo de significados, motivações, crenças, valores e atitudes da realidade social que correspondem a um espaço mais profundo das relações, processos e fenômenos, buscando conhecer a maneira como as pessoas se relacionam com seu mundo cotidiano (Bauer & Gaskell, 2008; Minayo, 2014). Seguimos o delineamento das pesquisas realizadas em Ciências Sociais e da Psicologia Social, privilegiando a compreensão emancipadora e provocadora de processos dialéticos, buscando o entendimento da dinâmica das relações sociais das mulheres indígenas enquanto estudantes universitárias, sem a pretensão de quantificar essas relações e sim de compreender suas vivências cotidianas compartilhadas no território da universidade.

3.1 Breve apresentação da UEA

A Universidade do Estado do Amazonas (UEA), é uma instituição de ensino superior pública vinculada ao Governo do Estado do Amazonas, regulamentada pela Lei n.º 2.637 de 12 de janeiro de 2001. Sua missão institucional é a promoção de educação e desenvolvimento do conhecimento científico, sobre particularmente a Amazônia, com o intuito de aprimorar a qualidade dos recursos humanos existentes na região. A UEA possui mais de 25 mil estudantes regularmente matriculados. Além dos cursos de graduação, sendo esses Bacharelados, Licenciaturas e Tecnológicos, a universidade também concentra esforços para ampliar a oferta de Pós-Graduação nas mais diversas áreas de pesquisa. Atualmente, a instituição possui 286 cursos, sendo 64 regulares e 22 de oferta especial, contabilizados por município de oferta e 68 cursos contabilizados por nomenclaturas. A UEA oferta ainda 64 cursos de pós-Graduação Lato Sensu (Especialização), 15 cursos de Mestrado e cinco de Doutorado (Stricto Sensu), além de oito cursos de Minter e Dinter (programas de mestrado e doutorados interinstitucionais).

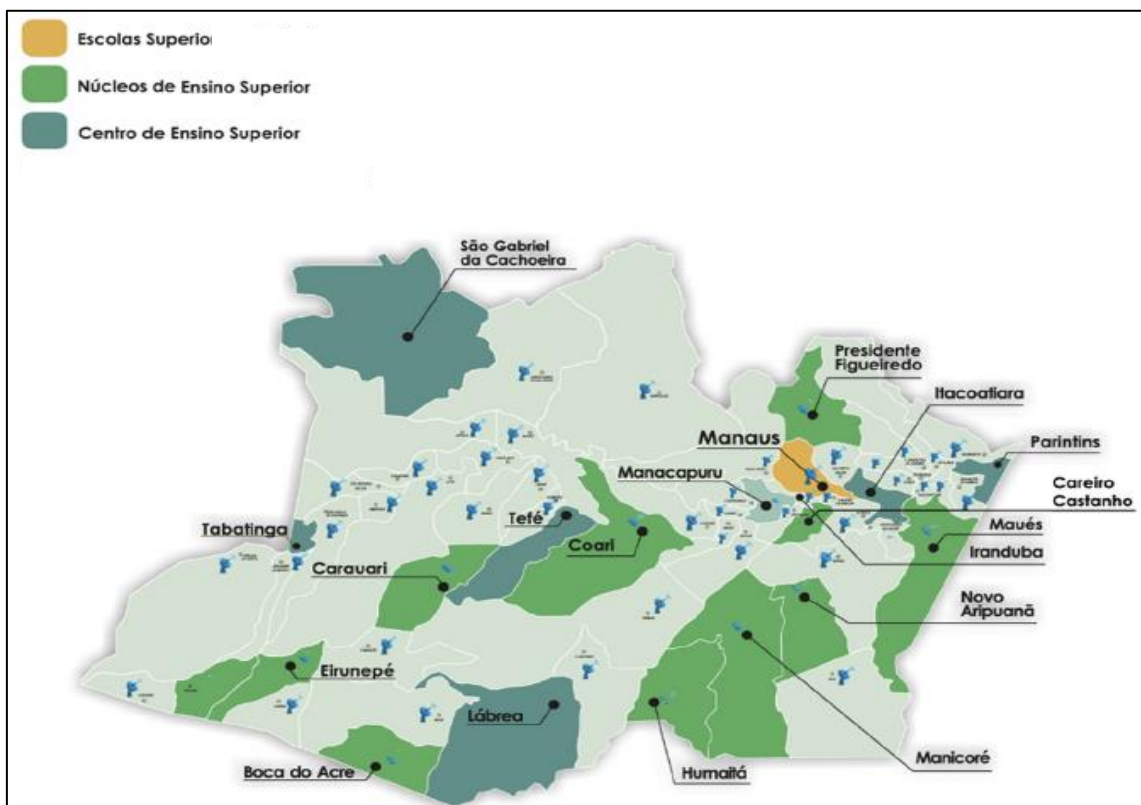
No campo da Extensão, a UEA possui uma importante variedade de ações, programas e projetos. Ambos são realizados visando à promoção da política institucional de extensão universitária e ao atendimento das necessidades da sociedade, por meio do conhecimento científico e tecnológico. Soma-se a isso o apoio e o incentivo às ações de apoio à comunidade universitária da UEA, buscando a integração e o bem-estar dos alunos e dos servidores. Sendo, considerada a maior universidade multicampi do País, por ser uma

instituição de ensino superior brasileira com o maior número de unidades que integram a sua composição.

Por não dispor de um campus universitário, a UEA constitui-se de vários prédios, distribuídos pela cidade de Manaus. Sua estrutura conta com cinco Unidades Acadêmicas na capital (Escolas Superiores), conhecidas como Escola Normal Superior (ENS), Escola Superior de Artes e Turismo (ESAT), Escola Superior de Ciências da Saúde (ESA), Escola Superior de Ciências Sociais (ESO) e Escola Superior de Tecnologia (EST). Além de seis Centros de Estudos Superiores em Itacoatiara, Lábrea, Parintins, São Gabriel da Cachoeira, Tabatinga e Tefé. Assim como dez Núcleos de Ensino Superior localizados em Boca do Acre, Carauari, Careiro Castanha, Coari, Eirunepé, Humaitá, Maués, Manicoré, Novo Aripuanã e Presidente Figueiredo.

Figura 2

Mapa do Amazonas com a localização das Escolas Superiores, Núcleos de Ensino Superior e Centros de Ensino Superior da UEA.

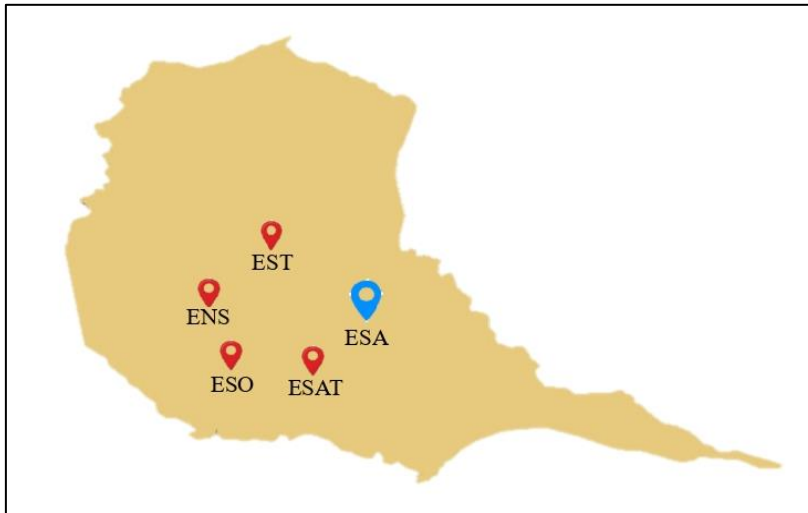


Nota: Recuperado de *Diálogos Amazônicos: contribuições para o debate sobre sustentabilidade e inclusão*, de Joly, C. A., Moraes, A. R., Speglich, E., Berro, G. B., & Vierira, S. A (Orgs.), 2023, p. 151.

Entretanto, delimitamos como campo de pesquisa, a Escola Superior de Ciências da Saúde (ESA), por ser a unidade acadêmica da UEA que concentra os cursos de medicina, odontologia e enfermagem.

Figura 3

Mapa de Manaus com a localização das Escolas Superiores.



3.2 Conhecendo as participantes da pesquisa

As participantes da pesquisa são seis mulheres indígenas universitárias, matriculadas nos cursos da área de saúde da ESA. Das seis estudantes indígenas entrevistadas, três são do curso de odontologia, duas do curso de enfermagem e uma do curso de medicina, com idades entre 20 e 29 anos. Com relação à naturalidade das estudantes, duas são do município de São Gabriel da Cachoeira, uma do município de Nova Olinda do Norte, uma do município de Itacoatiara, uma do município de Tefé e uma do município de Barcelos. Sobre suas etnias, três são da etnia Baré, uma da etnia Maraguá, uma da etnia Tucano e uma da etnia Kokama.

Por residirem em municípios do interior do Amazonas, essas mulheres precisaram mudar para a capital para estudar na ESA, haja vista que os cursos de medicina, enfermagem e odontologia são ofertados apenas em Manaus, com exceção do curso de enfermagem ofertado tanto na unidade da ESA em Manaus, quanto no Centro de Estudo Superior de Parintins. Neste sentido, a mudança para Manaus se apresenta como única alternativa para essas estudantes ingressarem em cursos da área de saúde na ESA. Das seis estudantes que mudaram para Manaus, três moram de aluguel com seus pais e familiares,

e três moram de aluguel, porém sozinhas. Dentre essas estudantes, apenas uma estudante é mãe. Com relação a auxílios financeiros advindos da universidade, apenas quatro recebem apoio financeiro por meio de bolsas do Programa de Iniciação Científica – PAIC e do Programa de apoio ao desenvolvimento da extensão universitária – PADEX.

Para garantir a privacidade das informações coletadas nas entrevistas, as estudantes são apresentadas nessa pesquisa pelos nomes dos rios que atravessam suas comunidades de origem, sendo eles: Rio Abacaxis, Rio Uaupés, Rio Madeira, Rio Solimões e Rio Negro. Para diferenciar as duas estudantes que escolherem o nome do mesmo rio, usamos a expressão “Rio Negro I” e “Rio Negro II”. A definição pela identificação das participantes pelos nomes dos rios, se deu a partir da sugestão das próprias estudantes, após refletirem sobre sua ligação com seus territórios através dos rios que atravessam suas comunidades.

Para melhor visualização, criamos um quadro resumido com o perfil das seis estudantes que participaram da pesquisa.

Tabela 2.

Quadro resumido do perfil das estudantes

Estudante	Etnia	Município de origem	Idade	Curso	Período	Recebe Auxílio	Possui filhos	Mora com
Rio Negro I	Baré	São Gabriel da Cachoeira	29	Enfermagem	3º Período	Sim Bolsista	Sim	Pais
Rio Abacaxis	Maraguá	Nova Olinda do Norte	20	Medicina	5º Período	Sim Bolsista	Não	Pai e avó
Rio Uaupés	Tucano	São Gabriel da Cachoeira	20	Odontologia	3º Período	Não	Não	Tios
Rio Madeira	Baré	Itacoatiara	20	Odontologia	3º Período	Sim Bolsista	Não	Sozinha
Rio Solimões	Kokama	Tefé	21	Enfermagem	3º Período	Sim Bolsista	Não	Sozinha
Rio Negro II	Baré	Barcelos	20	Odontologia	3º Período	Não	Não	Sozinha

3.3 Instrumentos

Utilizamos a entrevista semiestruturada, devido sua flexibilidade durante a realização das entrevistas, proporcionando uma maior abertura as participantes da pesquisa, permitindo a inclusão de novos questionamentos. Para tanto, seguimos um roteiro de perguntas preestabelecidas relacionadas aos temas disparadores da chegada e permanência da mulher indígena na universidade, saúde da mulher indígena na universidade e os saberes compartilhados na aldeia e na universidade (ver Apêndice). E o diário de campo, onde

registramos observações, comentários e reflexões relacionadas as temporalidades cotidianas vivenciadas em cada momento da pesquisa, potencializando a compreensão das vivências cotidianas compartilhadas pelas mulheres indígenas na universidade.

3.4 Procedimentos de coleta de dados

No primeiro momento, realizamos a aproximação com o campo da pesquisa, por intermédio do estágio em docência na disciplina de Atenção Integral à Saúde (AIS), com o intuito de conhecer as estudantes indígenas e observar suas dinâmicas durante as aulas de AIS. Esse contato favoreceu a aproximação com a realidade do campo em que realizamos a pesquisa, proporcionando uma avaliação em relação à pertinência dos objetivos do estudo, além do aperfeiçoamento do roteiro de entrevista semiestruturado. Concomitantemente, solicitamos ao gestor da unidade acadêmica da Escola Superior de Ciências da Saúde (ESA), a assinatura do Termo de Anuência para a realização da pesquisa nessa unidade.

No segundo momento, realizamos a submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM), para avaliação. Após a avaliação do CEP e com a obtenção de parecer favorável sob o CAAE 70179823.7.0000.5020, seguimos para o terceiro momento.

O terceiro momento, consistiu na seleção das participantes da pesquisa. Para tanto, consideramos como critérios de inclusão, mulheres indígenas matriculadas em cursos de graduação da área de saúde da ESA e mulheres maiores de 18 anos. E como critérios de exclusão, mulheres que não se autodeclarem indígenas e mulheres que apresentem comprometimento afetivo, cognitivo e/ou psicológico durante a entrevista, ou seja, apesar da participante responder às perguntas, não respondeu com atenção ou interesse comprometendo as informações coletadas. Utilizamos a técnica de amostragem Snowball (bola de neve), para a seleção das participantes, onde uma estudante indicou a próxima estudante, a próxima indicou outra estudante e assim sucessivamente através de suas redes de referências e indicações.

O contato com a primeira participante, conhecida como intermediária inicial, ocorreu por meio de envio de mensagem de texto via WhatsApp, onde apresentamos a pesquisa e realizamos o convite para participar de uma entrevista teste, após seu aceite combinamos o dia e horário para a realização da entrevista teste. Com base nas respostas

dessa entrevista, ajustamos e aprimoramos as perguntas do roteiro para possibilitar melhor compreensão as estudantes acerca das perguntas realizadas, buscando responder os objetivos da pesquisa.

No quarto momento, as estudantes indígenas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE). A partir disso, as entrevistas foram realizadas individualmente, no Espaço de Atendimento Psicossocial da Universidade do Estado do Amazonas (EPSICO/UEA), no período de 31 de outubro de 2023 a 29 de fevereiro de 2024, com duração média de 1:30:00 (uma hora e trinta minutos) cada. Solicitamos as estudantes autorização para a utilizarmos um gravador digital para auxiliar no registro das conversações. Após a finalização das entrevistas, realizamos suas transcrições e análises das informações coletadas.

3.5 Análise dos dados

Utilizamos como estratégia metodológica, a Análise Temática (AT), proposta por Braun e Clarke (2006), por permitir, de forma flexível, a identificação, análise e interpretação das vivências cotidianas das estudantes indígenas na universidade. A análise foi realizada a partir de um movimento constante de ir e vir no conteúdo das entrevistas, considerando o caráter dialógico da AT, a partir de suas seis fases.

Na fase de familiarização com os dados, realizamos a transcrição e revisão das entrevistas, por meio de leituras repetidas na busca por significados e padrões entre as falas das estudantes. O diário de campo foi fundamental nessa fase por permitir revisitar as observações, comentários e reflexões vivenciadas na pesquisa e nas entrevistas, além de permitir a marcação de ideias iniciais ampliadas à medida que a leitura das entrevistas acontecia. Ao finalizarmos essa fase, alcançamos a familiarização com as falas das estudantes, juntamente com uma lista rascunhada de ideias iniciais.

Na fase de geração de códigos iniciais, para auxiliar na organização do conteúdo das falas e dos possíveis temas, utilizamos uma planilha em Excel. Nesse processo foram organizados grupos com falas que compartilhavam significados em comum, através da diferenciação dos conteúdos de cada fala e dos temas abrangentes. Com base na análise interpretativa, o conteúdo latente das falas das estudantes foram identificados e agregados. Ao final dessa fase todas as falas foram inicialmente listadas e cuidadosamente combinadas, resultando em uma longa lista com diferentes grupos de falas.

Na fase buscando temas, realizamos a classificação dos diferentes grupos de falas em temas em potencial, além do agrupamento de todas as falas relevantes nesses temas que construímos. Ao analisarmos o conteúdo das falas, consideramos de que modo falas diferentes poderiam combinar para formar um tema abrangente, a partir das relações entre os conteúdos das falas, entre os temas ou entre diferentes níveis de temas. Ao finalizarmos essa fase, obtivemos um conjunto de candidatos a temas.

Na fase de revisão de temas, realizamos o refinamento dos temas por meio de dois níveis de revisão e refinamento. No nível 1, realizamos a revisão das falas selecionadas, a partir da leitura do conteúdo agrupado em cada tema, verificando a formação de um padrão coerente. Após obtermos um candidato a mapa temático, seguimos para o nível 2, onde realizamos um processo similar, porém na relação com o conteúdo das entrevistas na totalidade. Neste nível de revisão e refinamento, consideramos a validade de cada um dos temas na relação com o conteúdo das entrevistas, verificando se o candidato a mapa temático de fato refletiu os significados evidentes nas entrevistas na totalidade. Finalizamos essa fase com os temas refinados e relacionados entre si.

Na fase de definição e nomeação de temas, iniciamos com a realização de um mapa temático, com temas definidos e refinados sendo apresentados como resultados da análise. Identificamos nessa fase a essência de cada tema, assim como o conjunto dos temas, determinando qual aspecto cada tema capturou, além da verificação da existência de subtema(s). Ao final dessa fase, alcançamos um conjunto de temas definidos, refinados e trabalhados.

Na última fase chamada de produção do relatório, realizamos a análise e escrita final da história contada através do conteúdo das falas das estudantes indígenas sobre suas vivências cotidianas na universidade.

3.6 Procedimentos éticos

A pesquisa foi avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM), sendo aprovada com o parecer n.º 70179823.7.0000.5020. Além disso, foi desenvolvida com base nas Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, do Conselho Nacional de Saúde, Resolução n.º 466 de 12 de dezembro de 2012, atendendo as exigências éticas e científicas fundamentais: Comitê de Ética e Pesquisa, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), confidencialidade e a privacidade dos dados.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da análise do conteúdo das falas das estudantes indígenas sobre suas vivências cotidianas na universidade, identificamos três temas centrais e sete subtemas, conforme ilustrado nos mapas temáticos abaixo:

Figura 4.

Mapa temático 1 – Chegada e permanência

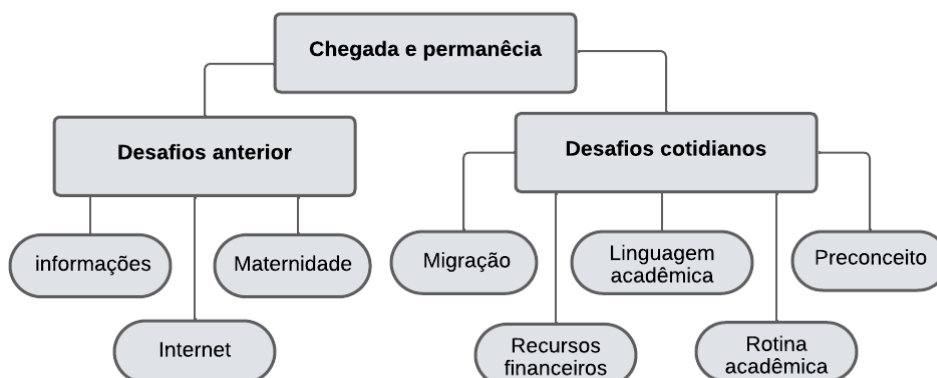


Figura 5.

Mapa temático 2 – Saúde

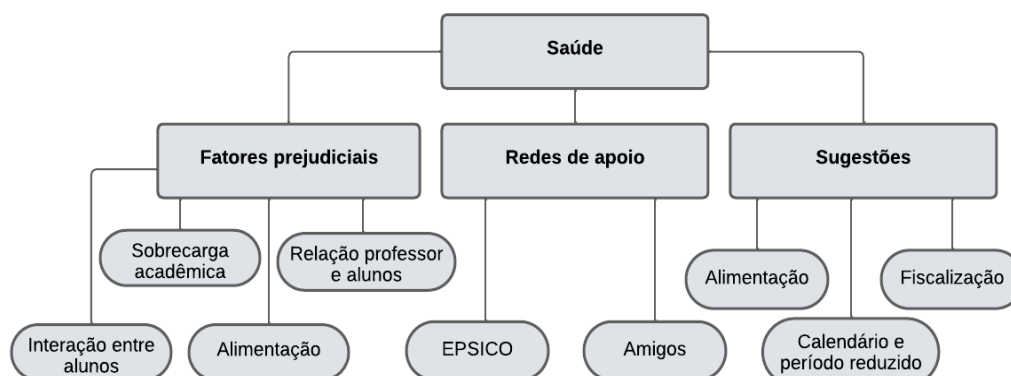
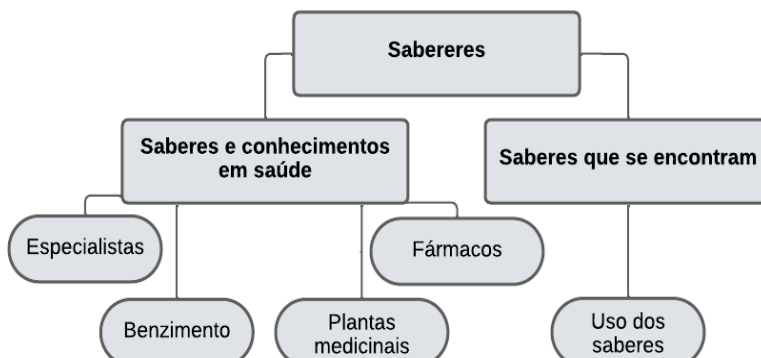


Figura 6.

Mapa temático 3 - Saberes



4.1 DA ALDEIA À UNIVERSIDADE: CHEGADA E PERMANÊNCIA DA MULHER INDÍGENA NA ESA

Nesta categoria temática são apresentadas as vivências acadêmicas das mulheres indígenas no cotidiano acadêmico da ESA. Para tanto, são discutidos os desafios que antecederam a entrada dessas estudantes na universidade, assim como os desafios cotidianos que surgiram após seu ingresso.

4.1.1 Desafios que antecedem o ingresso na universidade

Antes mesmo de ingressarem na universidade, as mulheres indígenas enfrentam diversos desafios decorrentes de barreiras socioeconômicas, educacionais e sociais que permeiam seu percurso educacional. Segundo Gomes e Bracarense (2023), as barreiras socioeconômicas estão relacionadas a escassez de recursos financeiros e a falta de oportunidade. As barreiras educacionais refletem desigualdades no sistema educacional e estão relacionadas as barreiras socioeconômicas. Por sua vez, as barreiras sociais refletem condições de desigualdades resultantes de um processo histórico que atinge alguns grupos na sociedade brasileira, englobando desigualdades raciais, gênero, culturais e deficiências. Entre os diversos desafios, as estudantes indígenas destacam a escassez de informações, a falta de acesso à internet e a maternidade como os desafios prévios a sua entrada na ESA.

A falta de acesso a orientações precisas e específicas sobre os requisitos, procedimentos e prazos para inscrição e seleção nas universidades pode representar um obstáculo significativo para as mulheres indígenas que desejam cursar o ensino superior, conforme apresentado pela estudante Rio Solimões:

Eu nunca soube o que era o vestibular, não sabia o que era SIS, não sabia o que era PSC, não tinha esse conhecimento, tanto que eu não fiz, porque eu não sabia, não tinha essa informação, eu não tinha contato com essas coisas (...) eu realmente não sabia como entrar na faculdade, se soubesse tinha feito antes (Rio Solimões).

A fala da estudante Rio Solimões reforça o quanto a falta de informação sobre as políticas públicas voltadas para o ingresso no ensino superior, dificultam e até mesmo postergam a entrada da mulher indígena na universidade. Além disso, a ausência de programas de orientação educacional direcionados especificamente para jovens indígenas pode deixá-los sem os recursos e o apoio necessários para tomar decisões sobre o futuro acadêmico, perpetuando assim a sub-representação desses grupos nas instituições de ensino

superior. Conforme afirma Ames e Almeida (2021) a escassez de informações sobre os processos seletivos podem se transformar em barreiras significativas para a inserção de estudantes indígenas nas universidades. Por isso, conhecer as formas de ingresso nas instituições de ensino superior, a disponibilidade das vagas ofertadas, os processos seletivos existentes e os tipos de políticas de cotas adotadas são informações indispensáveis para quem almeja ingressar na universidade.

Considerando a diversidade de métodos de avaliações existentes entre as diferentes universidades, o acesso a informações detalhadas sobre os conteúdos e formatos das provas é essencial para orientar os estudantes no processo de preparação para o vestibular. A estudante Rio Madeira enfatiza o quanto o acesso a essas informações somados ao apoio de sua prima foram fundamentais em seu preparo para ingressar na ESA:

Eu entrei pela cota do interior (...) antes de entrar eu já tinha um conhecimento sobre a faculdade por conta de uma prima que desde o 7º ano me influenciou (...) mas eu realmente tinha um desejo de entrar na faculdade e com um certo apoio e ajuda dessa minha prima, me ajudando a pesquisar o edital, os conteúdos programáticos foi facilitando muito o meu trabalho (...) e aí eu já comecei a me preparar, tanto para o SIS quanto para o MACRO pra entrar aqui na universidade (Rio Madeira).

A experiência compartilhada pela estudante Rio Madeira destaca a importância do acesso às informações sobre o vestibular. Ao receber orientações precisas sobre os conteúdos e exigências do exame, a estudante Rio Madeira pôde se preparar de maneira mais direcionada e confiante. Além disso, o apoio emocional oferecido por sua prima durante o período de estudo desempenhou um papel fundamental em seu sucesso. Esse exemplo ilustra como o acesso a essas informações e o suporte social podem ser recursos valiosos para as estudantes indígenas que almejam ingressar no ensino superior.

De forma geral, conhecer as políticas existentes para ingresso, os procedimentos adotados pela universidade pretendida e os conteúdos para estudo, contribuem para uma preparação mais eficaz e estratégica, aumentando as chances de aprovação no processo seletivo. No entanto, isso nos leva a outro desafio que também precede essa entrada na universidade, a falta de acesso à internet. A estudante Rio Abacaxis destaca, o quanto essa falta de acesso à internet dificultou sua preparação para a realização das provas do Sistema de Ingresso Seriado (SIS) da ESA:

Eu não tinha internet, estudei em casa só com auxílio de livros, porque não tinha internet (...) estudei sozinha e não fiz cursinho (...) foi muito difícil, mas com a ajuda da cota né, eu fui aprovada (...) e assim que eu saí do ensino médio eu fui aprovada no SIS (...) e eu entrei na ESA desse jeito, mas foi difícil estudar só com os livros e sem internet, bem difícil mesmo (Rio Abacaxis).

A fala da estudante Rio Abacaxis revela que a ausência de contato com os recursos disponíveis na internet, como, por exemplo, materiais de estudo complementares, videoaulas e simulados dificultou sua preparação adequada para as provas de admissão, colocando-a em desvantagem em relação aos estudantes que tinham acesso à internet e aos cursinhos. Isso nos faz refletir sobre como a desigualdade social e as barreiras socioeconômicas resultam em disparidades significativas para o ingresso da mulher indígena no ensino superior.

As experiências compartilhadas pelas estudantes indígenas evidenciam uma realidade preocupante de desigualdades sociais e barreiras socioeconômicas. A distribuição desigual de recursos e oportunidades, que inclui acesso limitado a recursos econômicos, educação, saúde e oportunidades de emprego, representam desafios significativos enfrentados por essas mulheres. O acesso desigual à educação de qualidade persiste desde o processo de educação básica entre as mulheres indígenas que vivem em comunidades localizadas em regiões remotas. Nessas regiões, a escassez de recursos educacionais como materiais didáticos e professores qualificados, somadas às dificuldades de transporte e à infraestrutura física inadequada, são prevalentes. Conforme evidenciado por Santos (2024), essas condições contribuem para a perpetuação de ciclos de privação que limitam as oportunidades para as gerações futuras. Ou seja, essas condições de desigualdades que acompanham essas estudantes desde o ensino básico, são reforçadas e perpetuadas até o ingresso na universidade. Infelizmente, essa é a realidade enfrentada pela mulher indígena que almeja ingressar no ensino superior, resistindo diariamente a essas e a outras desigualdades e barreiras tanto no percurso da educação básica quanto no ingresso e permanência na universidade.

Outra questão destacada por uma das estudantes diz respeito à maternidade como um desafio enfrentado por mulheres indígenas que são mães e desejam cursar o ensino superior. Ao se depararem com a maternidade, essas estudantes enfrentam o dilema de

escolher entre dedicar-se aos cuidados com os filhos ou ingressar na universidade. Essa difícil decisão foi uma realidade vivida pela estudante Rio Negro I:

Eu me formei no ano de 2013 e desde lá eu tentei passar na UEA. Só que eu engravidei em 2014 (...) aí eu desistir, não fiz nesse ano o vestibular, não tinha como fazer (...) eu perdi uns dois anos só pra cuidar do meu filho e depois eu tentei de novo e eu fiquei tentando algumas vezes (...) até que no ano passado eu consegui ser chamada na terceira chamada e agora eu tô aqui (Rio Negro I).

A maternidade impõe mudanças significativas e adaptações na rotina da mulher, muitas vezes colocando-a diante da difícil escolha entre dedicar-se ao cuidado dos filhos ou prosseguir com os estudos. De acordo com Urpia e Sampaio (2009), a entrada da mulher na universidade ou no mercado de trabalho, não a isenta das responsabilidades de cuidar da casa e dos filhos, ao contrário, essas responsabilidades se somam às exigências da vida acadêmica ou profissional. Essa visão é corroborada por Vieira et al. (2019), que destacam as dificuldades de conciliar a maternidade com a vida acadêmica, considerando as mudanças físicas e psicológicas durante a gravidez, bem como as novas demandas de cuidado após o nascimento da criança. Essa realidade nos leva a refletir que a decisão de ingressar no ensino superior é especialmente desafiadora para as mulheres que são mães. Assim, é comum que diante da maternidade algumas mulheres optem por desistirem do vestibular para dedicar-se integralmente aos cuidados de seus filhos, renunciando à oportunidade de ingressar na universidade.

Dessa forma, quando a mulher é indígena, os desafios que antecedem seu ingresso na universidade são multifacetados e complexos, representando um percurso marcado por diversas barreiras sociais, econômicas e culturais. Enfrentar tais obstáculos requer não apenas coragem, mas também determinação e resiliência por parte dessas mulheres.

4.1.2 Desafios cotidianos na universidade

O ingresso na universidade representa uma fase de mudanças importantes na vida de qualquer estudante. Para as estudantes indígenas, essa transição é ainda mais desafiadora, pois as expõe a uma série de experiências com as quais muitas vezes não estão familiarizadas. Essas experiências incluem uma variedade de desafios pessoais, interpessoais, familiares e institucionais. As narrativas das estudantes apresentam a dificuldade de adaptação após a mudança para Manaus, falta de recursos financeiros,

dificuldade de compreensão da linguagem acadêmica, dificuldade com a rotina acadêmica e o preconceito através das práticas excludentes como os maiores desafios cotidianos enfrentados após seu ingresso na universidade.

Para ingressar no ensino superior, as estudantes indígenas precisaram se deslocar para longe de suas terras. Algumas delas mudaram sozinhas, deixando suas famílias e parentes na aldeia, enquanto outras mudaram acompanhadas de parte de sua família. As experiências relatadas pelas estudantes Rio Uaupés e Rio Madeira ilustram vividamente as dificuldades enfrentadas durante sua chegada em Manaus e ingresso na universidade.

Eu entrei na ESA em 2022, no segundo semestre, entrei como do interior (...) aí eu tive que me mudar pra cá. Só vim pelos estudos mesmo (...) no começo foi muito difícil né, ficar longe da minha família, do meu interior (...) nos primeiros meses foi difícil pra mim me adaptar as coisas (...) me acostumar com a rotina de cidade grande, coisas que no meu interior não tem né (Rio Uaupés).

A adaptação foi difícil. Eu nunca tinha morado sozinha, sempre tiver em contato com pai, mãe e avó, então isso foi um tópico bastante difícil (...) eu passei e tive que vir pra estudar e no início realmente eu fiquei com fome, que eu não sabia fazer comida, não sabia sair pra fazer compras e eu tive que aprender sozinha (...) e o medo também de ir pra uma cidade completamente diferente de onde eu morava, foi algo bem complicado pra mim (Rio Madeira).

A saída da aldeia implica em mudanças significativas diante do contato com outras culturas, pessoas e formas de viver e perceber o mundo. Ao realizar o percurso da aldeia à universidade, as estudantes indígenas deparam-se com uma nova realidade que transcende os aspectos físicos e simbólicos. Neste sentido, as falas das estudantes Rio Uaupés e Rio Madeira refletem o que Karajá (2020), descreve ao relatar que para o indígena a saída de sua aldeia é uma decisão difícil por conta da sua ligação com o território, principalmente para a mulher indígena, considerando os sentidos que o território representa enquanto terra, simbologia, espiritualidade e lugar de morada.

Essa processo de mudança também foi experienciada pela estudante Rio Negro I, que devido à insuficiência de recursos financeiros para manter-se em Manaus, precisou contar com o apoio de seus pais, os quais mudaram com ela e seu filho:

No início foi bem pesado, porque os meus avós queriam me ajudar mas não dava né, por isso que meus pais vieram pra me ajudar. E aqui em Manaus é um pouco complicado porque aqui, a gente tem que ter dinheiro todo tempo, ainda mais com filho né (...) e quando eu passei na UEA, e consegui vim pra cá, mudou totalmente, ficou um pouco apertado no início, pagar aluguel, a mudança de lugar né, as pessoas, as vivências, foi difícil (Rio Negro I).

Diante dessa realidade, a mudança para Manaus se apresenta como a única alternativa para essas estudantes ingressarem em cursos na área de saúde, como medicina, enfermagem e odontologia na Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Esses cursos são ofertados exclusivamente na unidade da Escola Superior de Ciências da Saúde (ESA), da UEA, exceto pelo curso de enfermagem, também ofertado no Centro de Estudo Superior de Parintins. A ausência de ofertas de vagas para os cursos voltados a saúde nos municípios do interior do Amazonas, configura um grave problema, obrigando as estudantes a saírem de seu território para a cidade de Manaus em busca de oportunidades educacionais.

Nesse contexto, a fala da estudante Rio Negro I enfatiza que o percurso da aldeia à universidade representa não apenas uma mudança geográfica, mas também o enfrentamento de uma realidade completamente diferente com as quais as estudantes estão familiarizadas, principalmente para as mulheres que são mães. Esse processo de transição demanda não apenas adaptação às novas condições acadêmicas exigidas pela universidade, mas também a necessidade do estabelecimento de redes de apoio durante esse percurso, considerando que a universidade é um ambiente novo para essas estudantes.

Além disso, a falta de recursos financeiros para custear despesas como aluguel e alimentação, aliada aos gastos com materiais para os estudos e realização de trabalhos acadêmicos, também emerge como um desafio significativo. Essa realidade é ilustrada pelas estudantes Rio Negro I e Rio Abacaxis:

Às vezes é difícil, a gente para e pensa, eu não vou conseguir, tá muito pesando (...) e eu não tenho as coisas que a maioria dos estudantes aqui tem (...) eu vou precisar fazer um projeto e eu não tenho um tablet, não tenho um computador, não tem como comprar (...) e aí às vezes, sei lá, quando eu estudo e mesmo assim pego uma nota não muito boa, já fico triste, já fico abalada (Rio Negro I).

Não tinha todas as coisas que eu precisava, como internet, que a gente precisa pra estudar e se comunicar né, não tinha como pagar internet boa (...) e o segundo período foram praticamente online por causa da pandemia, então foi complicado (...) no segundo período eu desperiodizei e eu não tinha uma internet boa pra estudar (Rio Abacaxis).

A ausência de recursos necessários para auxiliar nos estudos, pode impactar significativamente no desempenho acadêmico das estudantes, gerando conseqüentemente sentimento de frustração. Conforme destacado por Amaral (2010), a falta de recursos materiais não apenas compromete a qualidade do ensino, mas também influencia diretamente a forma de estudo, o rendimento e a permanência dos estudantes na universidade. Além disso, Silva e Nogueira (2011), argumentam que o acesso ao ensino superior não se resume apenas ao ingresso na universidade, mas envolve um processo mais amplo que inclui ingresso, permanência, conclusão e qualidade da formação. Dito isto, esses entendimentos destacam a importância não apenas de garantir o ingresso de estudantes indígenas no ensino superior, mas também de proporcionar condições adequadas para a permanência e conclusão de seus estudos. Esta realidade levanta questionamentos críticos a respeito das políticas públicas destinadas à permanência dos povos indígenas no ensino superior, demandando profunda reflexão acerca do papel institucional dessas políticas.

Na fala das estudantes Rio Solimões e Rio Abacaxis, também é apontada a dificuldade de compreensão da linguagem acadêmica como uma problemática enfrentada pelas estudantes indígenas após o ingresso na ESA:

Tinha coisas que eu vi aqui na universidade, que eu não tinha escutado falar em nenhum outro lugar, nunca (...) aí só depois que eu ia ligar os pontos, mas tinha coisas que eu nunca tinha escutado, até porque na escola é só o básico do básico (...) e eu tive muita dificuldade em entender a forma de falar as coisas (...) tive dificuldade de entender algumas matérias de bases também (Rio Solimões).

A gente entra aqui na UEA, principalmente na faculdade de medicina já sabendo que não vai ser fácil e sabendo que tem algumas limitações, principalmente a gente como indígena né (...) a questão da linguagem foi difícil adaptar sabe (...) e quando eu entrei na faculdade foram as maiores dificuldades que eu achei, a adaptação da

linguagem, a questão financeira e tem também a questão dos conteúdos das aulas (Rio Abacaxis).

Devido às desigualdades sociais e educacionais, muitos estudantes vêm de escolas públicas com recursos limitados, como infraestrutura inadequada, materiais didáticos desatualizados, falta de equipamentos tecnológicos e professores qualificados. Ao chegarem na universidade, essas estudantes deparam-se com a utilização de termos técnicos aos quais não estão familiarizadas. Além das barreiras linguísticas, os conteúdos das aulas também representam grandes obstáculos, exigindo um esforço extra para compreensão. Nesse sentido, conforme observou Paulino (2008), a adaptação à linguagem acadêmica emerge como uma dificuldade considerável para as estudantes indígenas após seu ingresso nas instituições de ensino superior.

Além das dificuldades de compreensão da linguagem acadêmica, as estudantes também ressaltam os desafios encontrados na adaptação à rotina acadêmica, como evidenciado nas narrativas das estudantes Rio Negro I e Rio Madeira:

Foi bem complicado (...) já faz um tempo que eu me formei e eu fiquei um tempo parada em relação aos estudos (...) e a gente pegou aquele básico de tudo, porque não é o mesmo ensino que a gente teve lá em São Gabriel (...) e aqui as pessoas já são mais avançadas que a gente, bem mais espertas e a gente fica meio avoada, muitos assuntos (...) eu ficava acordada de madrugada pra tentar estudar, só que mesmo assim ainda não dava, ai me sentia exausta (...) ai no outro dia quando eu vinha pra cá eu não conseguia mais, ficava assim meia desligada (Rio Negro I).

Muito conteúdo, muitos assuntos pra estudar e várias matérias ao mesmo tempo (...) já teve dias que eu tive três, quatro provas em um só dia (...) eu vou ter duas provas quarta-feira, em um só dia, e eu não sei o que eu vou fazer, eu vou ter que virar (...) agora mesmo, eu tô virada, sem dormir (Rio Madeira).

O ingresso na vida acadêmica envolve uma série de mudanças significativas na vida diária das estudantes, incluindo a gestão do tempo, a organização das atividades acadêmicas e a rotina em um novo ambiente social e cultural. A pressão exercida pela universidade para se adaptarem rapidamente a um ritmo de estudos mais intenso e alcançarem um desempenho acadêmico elevado pode resultar em sentimentos de sobrecarga. Como destacado por Herbetta e Nazareno (2020), os estudantes indígenas

frequentemente têm suas identidades e culturas negligenciadas no ambiente acadêmico, gerando sofrimento que se expressam na forma de dificuldade com a rotina acadêmica.

Além dos desafios mencionados, as estudantes também compartilham relatos de preconceitos praticados por estudantes não indígenas na ESA:

Eu sofri muito preconceito (...) eu via as pessoas me olhando meio torto, porque o meu sotaque agora, as minhas falas, as palavras que eu falo, mudaram do jeito que eu falava antes. Por causa desses julgamentos que a gente passa né (...) a gente tem muita gíria, a gente fala muita palavra na língua mesmo (Rio Abacaxis).

Eu vejo meio que tem preconceito de quem veio do interior (...) a gente se sente mal né quando vê que tá sendo excluído de alguma coisa, e eu vejo que aqui tem muito isso (...) ainda mais quem é da capital, já vem pra cá com estudo particular, fez cursinho, diferente de quem vem do interior. Eu, por exemplo, não fiz cursinho pra entrar, então quem fez meio que já sabe das coisas, como funciona, então meio que não se misturam com quem veio do interior (Rio Uaupés).

O preconceito é uma resposta emocional negativa baseada em julgamentos infundados e geralmente resistentes às mudanças, que coloca os indígenas como grupo inferior (Calegare et al., 2021). E de fato é isso que acontece na universidade, cotidianamente as estudantes indígenas tentam desconstruir a imagem criada de que a universidade não é lugar para o indígena. As narrativas das estudantes Rio Abacaxis e Rio Uaupés evidenciam a experiência de preconceito linguístico, social e educacional, revelando as dificuldades que os estudantes vindos de áreas rurais ou do interior enfrentam na universidade. Essas dificuldades incluem estereótipos associados à sua origem geográfica, linguagem local e acesso limitado a oportunidades educacionais. Portanto, considerando que cada povo possui sua própria identidade e cultura, é imprescindível não apenas reconhecer, mas também aceitar e respeitar a diversidade linguística e cultural de cada comunidade.

Nesse contexto permeado por desafios e lutas para ingressar e permanecer na universidade, as mulheres indígenas cotidianamente realizam um movimento de reterritorialização na tentativa de demarcar seu espaço enquanto indígena, mulher e universitária. Como defendido por Saquet (2013), a produção do território é influenciada por movimentos históricos e simultâneos, definindo-o por meio das relações de poder

presentes, que se entrelaçam com aspectos políticos, culturais e econômicos. Compartilhando dessa mesma concepção, Haesbart (2009), defende que o território admite um viés multidimensional, manifestado nos processos de desterritorialização e reterritorialização, por meio dos movimentos dos agentes e grupos que transitam entre esses espaços.

Assim, a medida em que ocorrem movimentos individuais e sociais de desterritorialização, surgem novos processos de reterritorialização, considerando ser impossível a ausência de alguma forma de territorialidade. Portanto, a saída das mulheres indígenas de seu território de origem representa o processo de desterritorialização, enquanto sua chegada ao ambiente universitário é o momento de reterritorialização. Nesse novo território, essas mulheres buscam estabelecer relações de pertencimento, demarcando seu lugar. Por isso, é fundamental que a universidade viabilize esse processo de reterritorialização, permitindo que as estudantes indígenas se apropriem simbolicamente desse ambiente (Rodrigues et al., 2018).

Conforme observado por Amaral (2010), a universidade é um espaço onde as fronteiras étnicas e sociais se evidenciam, sendo nas interações com os outros que as especificidades se revelam. Tornar a universidade um território indígena, onde as estudantes se sintam representadas e pertencentes, é crucial. Para isso, como destaca Baniwa (2013), é necessário considerar as particularidades socioculturais, políticas e demográficas das comunidades indígenas, assim como seus processos educacionais próprios. Além disso, é essencial desconstruir estereótipos sobre os povos indígenas, promovendo a diversidade cultural na universidade (Munduruku, 2012).

4.2 INDÍGENA NA UNIVERSIDADE: TECENDO A SAÚDE DA MULHER UNIVERSITÁRIA

Nesta categoria temática são descritos os fatores que as estudantes indígenas identificam como prejudiciais à sua saúde no ambiente universitário, bem como as redes de apoio disponíveis na instituição para oferecer suporte quando necessário. Além disso, são apresentadas as sugestões das estudantes para promover melhorias no ambiente acadêmico.

4.2.1 Fatores prejudiciais à saúde na universidade

Os fatores prejudiciais à saúde na universidade são elementos ou condições no ambiente acadêmico que podem impactar negativamente a saúde física, mental ou social dos estudantes. Dentre esses fatores, as estudantes indígenas destacam a sobrecarga acadêmica, as dinâmicas nas relações entre professores e alunos, as interações entre os próprios estudantes, além da qualidade da alimentação oferecida pelo restaurante universitário - RU, como aspectos críticos e prejudiciais.

As falas das estudantes Rio Solimões e Rio Abacaxis, evidenciam o impacto negativo da sobrecarga acadêmica em sua saúde:

Muitas provas e matérias que às vezes a gente não consegue concluir (...) eu desperiodizei, perdi duas matérias e veio uma pressão muito grande pra cima de mim (...) querendo ou não, a gente se culpa, a gente acha que não se esforçou o suficiente (...) tipo, eu deveria ter me esforçado mais, deveria ter feito isso, deveria ter feito aquilo (...) e isso prejudica um pouco a nossa cabecinha (Rio Solimões).

Chego aqui as oito da manhã e saio oito da noite, são doze horas do dia, o dia tem vinte e quatro, aí a gente tem que dormir pelo menos umas oito (...) eu não durmo oito, eu durmo umas seis horas, porque preciso estudar (...) e ainda não tem tempo pra botar as matérias em dias, aí acaba pegando o final de semana pra estudar, e fica difícil de descanso (...) e difícil de ficar com a família também (Rio Abacaxis).

Discutir sobre sobrecarga acadêmica é praticamente inevitável ao falar sobre a vida universitária, pois durante a graduação são apresentadas atividades que desafiam a percepção dos estudantes quanto à habilidade de administração de tempo e de responsabilidades (Carneiro, 2021). As experiências compartilhadas pelas estudantes Rio

Solimões e Rio Abacaxis destacam como a sobrecarga acadêmica pode gerar pressões intensas e sentimento de culpa devido à percepção de não alcançarem o desempenho esperado. Além disso, a concentração de diversas avaliações em um único dia, resulta em períodos prolongados de estudo e frequentes noites de sono inadequadas, tendo como consequência a privação do sono. Esses fatores impactam significativamente na saúde física e mental das estudantes indígenas, podendo influenciar em sua permanência na universidade.

Conforme Coulon (2017) destacou, o excesso de conteúdos, a gestão do tempo e a mudança na abordagem educacional, são fatores que ameaçam a permanência de estudantes na universidade, especialmente durante o primeiro ano do curso, período em que estão se adaptando a nova rotina acadêmica. O excesso de conteúdos pode sobrecarregar as estudantes, dificultando a aprendizagem desses conteúdos e impactando no rendimento acadêmico. Essa sobrecarga também influencia diretamente na gestão adequada do tempo, aumentando a pressão sobre as estudantes. Além disso, a mudança na abordagem educacional também influencia na adaptação e motivação das estudantes para se manterem engajadas até a finalização do curso. Neste sentido, a combinação desses fatores, pode resultar em obstáculos significativos para a permanência de estudantes indígenas na ESA.

Além disso, a pressão exacerbada por desempenho acadêmico pode contribuir para o aumento de transtornos psicológicos, como relatado pelas estudantes Rio Madeira e Rio Negro II:

Muito conteúdo e assuntos pra estudar, várias matérias ao mesmo tempo (...) já teve dias que eu tive três ou quatro provas em um só dia (...) eu vou ter duas provas quarta-feira, em um só dia e eu não sei o que eu vou fazer, eu vou ter que virar (...) eu tô virada agora, sem dormir, e isso pra mim é um impacto muito grande na minha saúde (...) tanto que a minha questão de ansiedade, piorou muito (Rio Madeira).

Tem períodos que são piores (...) período passado foi horrível, eram todas as matérias complexas (...) todas tinham carga horária grande e a gente tinha que dar conta (...) teve uma semana que eu cheguei a dormir nove horas na semana inteira, porque era semana de prova (...) e tinha que dar um jeito de pegar o conteúdo todo (...) e nisso eu comecei a ter muita crise de ansiedade (...) nessa época eu quis

desistir do meu curso e voltar pra casa (...) eu não comia direito, tinha dias que só chegava e tomava café, e era a única coisa que eu comia o dia todo, porque não dava tempo de fazer mais nada (Rio Negro II).

Segundo Batista e Castro (2022), à intensa sobrecarga de conteúdos exigidos em cada disciplina é considerada como estressante para os estudantes. Por sua vez, Hirsch et al. (2018), destacaram que as exigências acadêmicas, somadas a falta de tempo para lazer e descanso, também podem levar os estudantes a sobrecarga e conseqüentemente ao desgaste emocional, comprometendo sua saúde. Dessa forma, os relatos das estudantes Rio Madeira, Rio Solimões, Rio Abacaxis e Rio Negro II, destacam a urgente necessidade de melhor suporte tanto acadêmico quanto emocional no ambiente universitário.

As estudantes também compartilharam experiências sobre a relação com os professores, destacando como a falta de empatia e compreensão dos professores pode impactar em sua saúde mental, conforme ilustrado pelas estudantes Rio Abacaxis e Rio Uaupés:

A saúde psicológica é a principal, é muito afetada aqui. A gente tem muita falta de empatia entre os professores e os alunos (...) os professores sempre falam que já foram aluno também, mas só que continuam cobrando algo que a gente não tem capacidade ainda (...) eu tô passando por isso agora, em uma matéria desorganizada que o professor cobra uma coisa que ele não dar em sala de aula (...) e acaba que sempre a gente tem que correr atrás de alguma coisa que dê pra suprir isso e isso afeta a saúde né (Rio Abacaxis).

Acredito que a maioria teve a saúde mental afetada, porque tem coisas que mexe muito com nosso psicológico (...) a gente tem vários índices de suicídio, ainda mais quando a gente entra né que a gente não tem o conhecimento (...) quando a gente entra é outras coisas que a gente vê (...) tem professores aqui que não são aquelas maravilhas né (...) tem uns que dificultam nossa vida aqui dentro, não que seja pra facilitar (...) mas passam muitos conteúdo que às vezes nem dar pra estudar direito e isso mexe com a cabeça das pessoas (Rio Uaupés).

Os relatos das estudantes Rio Abacaxis e Rio Uaupés, evidenciam a necessidade em melhorar a comunicação e o suporte entre professores e alunos, além da importância de estruturar o ensino de maneira que seja acessível e eficaz. A falta de empatia e compreensão

por parte dos professores cria um ambiente de aprendizado no qual as estudantes se sentem pressionadas e incompreendidas. A relação entre professores e alunos deveria ser caracterizada pela empatia, diálogo e escuta ativa, promovendo uma convivência mais harmoniosa que permita estabelecer confiança, reciprocidade e troca de experiências, criando conexões entre o conhecimento, o professor e os estudantes (Ribeiro, 2020). Portanto, explorar como essa relação é construída e mantida se torna essencial para compreender as necessidades das estudantes indígenas, visando a promoção de um ambiente educacional mais igualitário.

Além disso, é evidente que a universidade é um ambiente de convivência permeado por diversas culturas e povos, onde as interações entre os alunos desempenham um papel fundamental não apenas no bem-estar individual e coletivo, mas também na construção de uma comunidade acadêmica colaborativa. No entanto, é importante reconhecer que essas interações nem sempre são harmoniosas e frequentemente resultam em vivências desconfortáveis, impactando negativamente a experiência estudantil, como evidenciado nos relatos das estudantes Rio Uaupés, Rio Negro I e Rio Negro II:

A gente se sente mal quando vê que tá sendo excluído de alguma coisa (...) aqui tem muito isso, ainda mais de quem é da capital que já vem pra cá com estudo particular, fez cursinho, é diferente de quem vem do interior (...) meio que não se misturam com quem veio do interior (Rio Uaupés).

As pessoas aqui já são muito lá em cima (...) aí um quer ser mais que o outro, não digo todos né, tem muita gente que é humilde, apesar de ter tudo (...) mas tem outros que são muito mesquinhos, muito pra frente mesmo (...) o convívio entre os alunos mesmo às vezes é complicado (Rio Negro I).

Muita rivalidadezinha entre as pessoas do mesmo interior, da capital e às vezes de interior distinto também (...) às vezes saí um comentário pesado e isso não é legal (...) eu acho que a gente tá passando por muita coisa ao mesmo tempo, pra ainda ter alguém tentando denegrir a tua imagem (...) tentando te deixar pra baixo, isso não é legal (Rio Negro II).

De acordo com Klichowski et al. (2020), o ingresso de estudantes indígenas em universidades públicas frequentemente revela situações de conflito, seja na relação entre estudantes e professores, ou mesmo entre indígenas de diferentes etnias. As narrativas das

estudantes enfatizam a sensação de exclusão e separação entre estudantes de diferentes origens educacionais e geográficas, destacando a dificuldade de aproximação, a existência de uma hierarquia social e a prevalência de rivalidades entre os estudantes de grupos regionais específicos (interior) e de estudantes de diferentes origens geográficas (capital e interior). Conforme destacado por Correia e Maia (2021), a discriminação e exclusão social do indígena ainda são tratadas com base em valores e crenças preconceituosas, que se baseiam em uma estrutura social conservadora. De modo geral, essas ideias estereotipadas, não apenas afetam a saúde emocional dessas estudantes, mas também contribuem para um ambiente de desconfiança e tensão na comunidade acadêmica.

Além dos fatores mencionados, a experiência da alimentação no RU, muitas vezes suscita preocupações, como destacado pelas estudantes Rio Abacaxis e Rio Negro II:

O RU não tá preparado pra dar tudo que a gente precisa né (...) geralmente a gente saí da aula às vezes uma hora e aí o R.U fecha duas e aí quando eu vou almoçar já não tem mais comida (...) então a gente come o que tem lá, às vezes frio, ou só tem arroz e feijão, então a parte da alimentação também é um pouco complicada assim (Rio Abacaxis).

A alimentação do RU não é proteica, não tem muita vitamina (...) tem dias que a gente chega aqui de manhã e dão pra gente pão do outro dia com manteiga e o café, e só (...) e pra quem passa o dia todo na faculdade, isso não vai te segurar até a hora do almoço (...) não tem proteína, não tem vitamina, não tem fibra, é só carboidrato (...) e dentro da faculdade de saúde que deveria cuidar da saúde, isso é mais impactante ainda (Rio Negro II).

Esses relatos, evidenciam a insatisfação das estudantes indígenas em relação à alimentação no RU da ESA. As críticas mencionadas incluem preocupações com a qualidade e adequação das refeições oferecidas pelo RU, destacando a necessidade de melhorias na gestão e diversidade de opções alimentares. Segundo Souza et al. (2023) os restaurantes universitários (RUs) possuem a missão de proporcionar refeições de qualidade e com valores acessíveis a toda comunidade acadêmica, incluindo alunos, docentes e funcionários. Neste sentido, a política de alimentação e nutrição dessas unidades deve estar alinhada as políticas nacionais, promovendo ações de educação nutricional e garantia da qualidade dos alimentos, visando à saúde dos estudantes que utilizam esse serviço.

4.2.2 Redes de apoio na Universidade

As redes de apoio na universidade refere-se a um conjunto de recursos, serviços e pessoas disponíveis para oferecer suporte aos estudantes em diversas áreas durante seu percurso acadêmico. Essa rede é projetada para auxiliar os estudantes a enfrentarem desafios pessoais, acadêmicos e emocionais, promovendo espaços de acolhimento na universidade. Durante as entrevistas, quando questionadas sobre a existência de redes de apoio aos estudantes na ESA, as estudantes Rio Solimões, Rio Negro I e Rio Negro II, responderam não terem conhecimento sobre esse suporte na ESA. Por outro lado, as estudantes Rio Abacaxis, Rio Uaupés e Rio Madeira, responderam que na ESA suas redes de apoio são o Espaço de Atendimento Psicossocial – EPSICO, e o suporte dos amigos, conforme relatos abaixo:

O EPSICO é bem importante (...) quando eu precisei de uma orientação, me ajudou muito (...) só que é muita gente e acabou que eu marquei no segundo período e eu fui ser atendida no terceiro período (...) depois de um período inteiro, mas ajudou muito sabe, conversar com alguém (Rio Abacaxis).

Tem meus amigos do primeiro período que me ajudam bastante (...) eles fazem a caminhada ser mais leve, e eu não fico só pensando na faculdade (...) é uma distração, até porque a gente tá no mesmo barco né (...) eles têm a dificuldade deles e eu tenho a minha, então meio que a gente se ajuda (...) e tem também o espaço EPSICO da faculdade (Rio Uaupés).

Muitas vezes eu fiquei doente e meus amigos que me ajudaram (...) eu tinha dificuldade em relação a comida e eles sempre me chamavam pra comer (...) eu já enfrentava problemas com ansiedade e depressão (...) e com a faculdade piorou (...) a faculdade também me ofereceu consultas psicológicas no EPSICO (...) demorou um pouco pra me chamar (...) mas agora eu tô fazendo consulta e tá me ajudando (Rio Madeira).

Esses relatos enfatizam a importância do suporte emocional oferecido pelos amigos e do apoio psicológico proporcionado pelo EPSICO. Embora o EPSICO seja percebido como um espaço de apoio emocional e orientação, a demora no agendamento do atendimento pode prolongar o sofrimento daqueles que necessitam de suporte imediato. Por outro lado, os amigos são percebidos como pessoas essenciais durante os momentos

diffíceis da vida acadêmica e pessoal. Conforme mencionado por Lacerda et al. (2022), os estudantes universitários percebem a rede de apoio como um suporte para enfrentamento dos desafios que se apresentam durante seu percurso acadêmico. Essa rede de apoio se estabelece por meio de interações e vínculos, mantidos por relações de afetos, proximidade, parentesco ou convívio cotidiano (Macedo et al., 2018). Diante disso, percebe-se que tanto os amigos quanto o EPSICO desempenham papéis fundamentais como redes de apoio, contribuindo para a permanência dessas estudantes no ambiente acadêmico.

4.2.3 Vozes insurgentes da mulher indígena na ESA

A busca por melhorias é essencial para garantir uma experiência educacional de qualidade e alinhada às necessidades das estudantes. Por isso, é essencial ouvir as vozes insurgentes dessas estudantes indígenas que reivindicam melhorias no território acadêmico. As vozes dessas mulheres ecoam por melhores condições na alimentação do RU, criação de salas de descanso, calendário de férias mais flexível e o fim do período reduzido, além da implementação de uma fiscalização mais rigorosa para garantir as vagas destinadas aos estudantes indígenas.

As estudantes Rio Abacaxis, Rio Solimões e Rio Madeira, reivindicam melhorias na qualidade e preparo da alimentação no RU, como ilustrado a seguir:

A alimentação é complicada (...) tá bem ruim a qualidade sabe (...) melhorar a qualidade da alimentação seria muito importante (...) como eu falei, a gente tem que comer o que tem né (...) e tem também que às vezes falta comida e aí demora a chegar e não dar tempo de comer (Rio Abacaxis).

Nós alunos, não temos condições (...) eu não tenho condições de trazer marmitta de casa ou tá comendo fora (...) e às vezes falta comida no RU (...) eu já fiquei esperando muitas vezes porque acabou a comida (...) como não é feito aqui demora muito chegar (...) e a gente tem aula uma hora e tem aluno que vai embora pra aula sem comer porque não pode faltar aula (Rio Solimões).

Higiene do RU é importante, por mais que a comida não seja tão boa, mas que tenha higiene já melhora bastante a situação (...) porque já teve situações complicadas (...) uma amiga minha tava comendo e pegou um esparadrapo na comida e isso é uma forma de contaminação (...) então essa questão de higiene é importante (Rio Madeira).

Essas narrativas ressaltam aspectos críticos relacionados à alimentação no RU. Enquanto as estudantes Rio Abacaxis e Rio Solimões enfatizam a urgente necessidade de melhorar a qualidade e a disponibilidade das refeições, a estudante Rio Madeira resalta a importância da higiene, evidenciando situações específicas de falta de cuidado que podem afetar a saúde física dos estudantes. Esses aspectos também são discutidos no estudo de Santos et al. (2015), que identificou riscos de contaminação na manipulação e preparação dos alimentos no RU da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), enfatizando a precariedade na higiene e na gestão da unidade. Conforme enfatizado por Moreira et al. (2016), é fundamental avaliar as condições dos RUs, a fim de verificar se as necessidades básicas relacionadas a qualidade das refeições, higiene, acomodações, ventilação, dentre outros aspectos, estão sendo atendidas. As críticas quanto à qualidade da comida e os relatos de falta de higiene são pontos alarmantes que demandam atenção imediata por parte da universidade para garantir uma experiência alimentar segura e satisfatória para todos os estudantes.

Outro ponto mencionado, refere-se a revisão do calendário acadêmico e o fim do período reduzido, conforme enfatizado pelas estudantes Rio Madeira e Rio Negro II:

A questão das férias também poderia melhorar (...) por exemplo, a gente só teve uma semana de recesso, então teve gente que não pode visitar a família no natal e ano novo (...) porque como a data das nossas férias não se encaixa com as da nossa família, que geralmente tem férias em dezembro e janeiro (...) e a gente tem no meio do ano quando tá todo mundo trabalhando, então fica uma certa dificuldade pra gente manter aquela vivência familiar (...) e a UEA é a única faculdade que tem um calendário diferente (...) rever o calendário e tentar deixar mais flexível seria uma sugestão importante também (Rio Madeira).

Parar com os período reduzido e voltar a ter um período de seis meses (...) porque você tentar dar seis meses de aula em dois meses e meio não dá certo (...) sobrecarrega o aluno e talvez por isso eu me sinta sobrecarregada, porque logo que eu entrei na faculdade já tava nesse período reduzido (...) eu nunca tive um período completo de seis meses (...) então eu nunca tive tempo pra estudar, eu tava sempre na correria (...) porque o professor tava sempre tentando dar a matéria de seis meses em dois meses e meio, e aí não tem como (Rio Negro II).

Essas narrativas, indicam um desacordo em relação ao calendário acadêmico da ESA. Enquanto a estudante Rio Madeira enfatiza a falta de sincronia entre o calendário acadêmico e o calendário tradicional de férias, destacando o quanto isso compromete as vivências familiares das estudantes. Por sua vez, a estudante Rio Negro II tece críticas ao sistema de períodos reduzidos, enfatizando o quanto esse tipo de sistema sobrecarrega os alunos. Conforme mencionado por Silva e Paulino (2018), é imprescindível que as instituições de ensino superior realizem adequações acadêmicas e curriculares, que contemplem a realidade sociocultural de estudantes indígenas, buscando atender suas necessidades. Neste sentido, a universidade tem como dever democrático promover iniciativas para incentivar a participação ativa dos estudantes indígenas através do compartilhamento de ideias e reflexões coletivas, visando identificar e resolver as demandas apresentadas.

Outra reivindicação apresentada, refere-se à necessidade de uma sala de descanso para os estudantes que passam longos períodos na universidade, como ilustrado pela estudante Rio Uaupés:

Salas de descanso seria bom (...) como a gente passa o dia todo aqui, tem pessoas que por exemplo, moram longe né (...) no meu caso eu moro na alvorada e quando o trânsito tá horrível eu demoro quase uma hora pra chegar aqui, então eu não volto pra casa, porque se eu voltar pra casa eu vou me atrasar pra aula (...) então é melhor nem ir, aí eu almoço aqui e tento dar um descanso até a próxima aula começar (...) ou fico na biblioteca adiantando os trabalhos que eu tenho (...) pode ver que aqui tem muita gente pelos corredores dormindo né (...) então acredito que uma sala de descanso pra gente é muito bom (Rio Uaupés).

O cotidiano acadêmico pode ser bastante cansativo, considerando a rotina das aulas, trabalhos, provas, projetos de pesquisa, atividades de extensão e extracurriculares que precisam ser realizadas pelos estudantes, exigindo que esses passem longos períodos na universidade. Segundo Oliveira et al. (2020), a razão desse excesso de horas na universidade se deve aos horários de aulas que, raramente, ficam concentrados em um só turno. Neste sentido, as salas de descanso atenderiam principalmente as necessidades de estudantes que, assim como a estudante Rio Uaupés, moram distantes da universidade. Afinal, o deslocamento da universidade para casa entre os intervalos de aula, apenas para descansar, seria muito mais desgastante. Diante disso, a criação de salas de descanso

possibilitará um ambiente adequado para os estudantes descansarem nos intervalos de suas atividades acadêmicas. Além de oferecer um espaço para descanso, essa iniciativa também promoverá um ambiente mais propício ao aprendizado e ao convívio acadêmico.

Por sua vez, a estudante Rio Negro II propõe a implementação de um processo avaliativo mais rigoroso com relação às vagas destinadas aos estudantes indígenas, conforme ilustrado:

Como estudante indígena também, eu gostaria que houvesse um melhor critério, como eu posso dizer (...) uma fiscalização ou um critério mais rigoroso de avaliação de documentação de estudantes indígenas na universidade (...) não porque eu duvido de alguém, mas porque eu gostaria que fosse assegurado às pessoas que realmente são indígenas o direito de usufruir da universidade (Rio Negro II).

Conforme destacado por Lembi et al. (2023), o artigo 5º, § 2º da Lei de Cotas da UEA, estabelece que a seleção para o preenchimento das vagas destinadas aos estudantes indígenas é de responsabilidade da própria UEA. Assim, os (as) candidatos (as) a essas vagas devem apresentar o Registro Administrativo de Nascimento Indígena (RANI), expedido pela Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), ou o Termo de Autodeclaração e Pertencimento Ético, assinado por liderança local. Contudo, apesar dos critérios documentais exigidos para a matrícula de estudantes indígenas na ESA, a estudante Rio Negro II reforça a necessidade de implementação de uma fiscalização mais rigorosa para a avaliação da documentação de estudantes indígenas, assegurando que apenas esses estudantes tenham acesso aos benefícios educacionais reservados a esse grupo. Nesse sentido, a universidade tem a responsabilidade de assegurar que as vagas destinadas a estudantes indígenas sejam efetivamente ocupadas por eles. Portanto, é crucial que a universidade divulgue explicativamente o processo de avaliação, incluindo os critérios adotados.

As vozes insurgentes das estudantes indígenas refletem a necessidade de uma universidade que respeite e considere as especificidades da mulher indígena universitária, onde essas estudantes possam se reconhecer nesse espaço e serem reconhecidas também por quem está nele, afinal a universidade também é território indígena.

4.3 TERRITORIALIDADE DE SABERES: QUANDO OS SABERES DA ALDEIA E OS SABERES DA UNIVERSIDADE SE ENCONTRAM

Nesta categoria temática são narradas as diferenças identificadas pelas estudantes indígenas entre os saberes e conhecimentos em saúde, compartilhados e trazidos de sua comunidade e os conhecimentos produzidos e ensinados na universidade. Além disso, são apresentados como essas estudantes relacionam esses saberes e conhecimentos em sua prática universitária.

4.3.1 Saberes e conhecimentos em saúde

Os saberes e práticas sobre os cuidados em saúde indígena são plurais, diversos e diferentes, haja vista que estão relacionados com as cosmologias, mitos e tradições de cada aldeia e etnia (Schweickardt et al., 2020). Esses saberes e práticas são fundamentados nas construções de conhecimentos desenvolvidos ao longo dos séculos pelas comunidades indígenas, transmitidos de geração em geração por meio de suas tradições e costumes ancestrais (Costa et al., 2017). Essa construção se dá na interação e relação entre os seres humanos e os demais elementos não humanos da floresta, que englobam desde plantas e animais até as águas e os seres encantados, que são seres mágicos detentores de poder e sabedoria (Maués, 1990).

Ao compartilharem sobre os saberes e conhecimento tradicionais relacionados aos cuidados em saúde trazidos de sua aldeia, as estudantes indígenas destacam diferenças significativas em relação aos conhecimentos ensinados na universidade. Dentre os quais foram mencionados, os especialistas que realizam o parto, e o uso dos fármacos em substituição do benzimento e das plantas medicinais no tratamento de doenças.

A estudante de medicina Rio Abacaxis, da etnia Maraguá, enfatiza a seguinte diferença:

A diferença que eu percebi principal que a gente aprende lá e aprendi aqui (...) é a do parto (...) o parto é diferente (...) aqui é o médico, é o G.O (referindo-se ao ginecologista obstetra) que fazem o parto né (...) lá é a parteira (...) as mais velhas da aldeia que fazem o parto (...) e sempre dar certo, invocado (...) elas sabem o tempo certo (...) como eu posso dizer (...) elas tem o dom de partejar alguém (Rio Abacaxis).

A fala da estudante Rio Abacaxis destaca a diferença em relação à pessoa responsável pelo parto, ressaltando que em sua comunidade essa função é realizada por parteiras, que geralmente são mulheres mais velhas da aldeia, enquanto na universidade é ensinado que o parto é de responsabilidade do ginecologista obstetra. Segundo o Ministério da Saúde (MS) parteira tradicional é aquela que presta assistência ao parto domiciliar com base em saberes e práticas tradicionais. Esse termo incluir as parteiras indígenas e quilombolas, considerando suas especificidades étnicas e culturais. Para o MS, a adoção do termo parteira tradicional não apenas reconhece, mas valoriza os saberes e práticas tradicionais transmitidos ao longo das gerações, caracterizando a formação e o conhecimento que as parteiras possuem (Brasil, 2010).

Conforme relatado por Del Priore (2004), documentos datados do século XVII, durante o período colonial do Brasil, descrevem a experiência das mulheres que possuíam conhecimentos sobre cuidados com o próprio corpo, como parteiras, benzedoras e curandeiras. Esses registros revelam um conjunto de práticas e tradições femininas, que incorporam uma diversidade de elementos resultantes da interação entre as influências culturais europeias, indígenas e africanas. Em outras palavras, antes da colonização europeia, os povos indígenas já possuíam sistemas tradicionais de saúde, articulando aspectos de sua organização social e cultural, a partir do uso de plantas medicinais, rituais de cura e práticas de promoção a saúde, realizadas por pajés, curandeiros e parteiras (Altini et al., 2013). Desse modo, a prática do partejar, como descrito pela estudante Rio Abacaxis, destaca a importância dos conhecimentos das parteiras nas comunidades indígenas, considerando que para os povos indígenas o cuidado ocorre de maneira coletiva, em que a saúde está relacionada com a terra e o equilíbrio com a natureza.

Por sua vez, a estudante de odontologia Rio Uaupés, da etnia Tucano, compartilha que uma das diferenças observadas em sua comunidade é o uso do benzimento quando uma pessoa fica doente, enquanto na universidade é ensinado a buscar atendimento médico, conforme ilustrado:

Lá em São Gabriel como a maioria é população indígena, a gente tem várias coisas que tem lá e que aqui na cidade, na área urbana a gente não vê (...) lá a gente tem muito a questão do benzimento (...) eu vou dar um exemplo, aqui a pessoa fica doente vai direto pro hospital (...) vai direto no médico, lá não (...) lá quando a pessoa fica doente a gente não vai direto (...) a gente vai pra um benzedor, pra fazer um benzimento ou benzer algo pra tomar né (...) no caso o benzedor benze

uma água pra poder tomar durante o dia (...) lá adoeceu, vai pra um benzedor (Rio Uaupés).

A fala da estudante Rio Uaupés, compara as práticas de saúde utilizadas na cidade, que frequentemente se baseiam em sistemas da medicina convencional, com o sistema de cuidado de saúde das comunidades indígenas, fundamentados em sua própria medicina indígena. É importante frisar que o uso do termo medicina indígena é utilizado pelo antropólogo João Paulo Lima Barreto, da etnia Tucano, para se referir aos conhecimentos em saúde indígena. Para Schweickardt e Barreto (2023), o uso desse termo, amplia a noção de medicina indígena para além do rótulo tradicional, para uma prática e conhecimento de acordo com seus próprios termos.

Ainda segundo esses autores, os povos indígenas possuem duas práticas de cuidado em saúde: o Bahsese (benzimento) e o uso de Plantas Medicinais. O Bahsese é realizado por especialistas indígenas, mais conhecidos como pajés, para curar as doenças. Dentre eles estão o bahsese para a prevenção (wetidarese), bahsese para proteção (bahsekamotase) e o bahsese para tratamentos de doenças (doatisebahsese). É importante ressaltar que o bahsese pode ser conduzido de diferentes maneiras, por meio de canto, danças, pinturas corporais ou versando sobre os elementos como breu, tabaco, chás, gel, perfume e outros elementos conforme o problema de saúde da pessoa.

Outra diferença compartilhada pelas estudantes indígenas, refere-se ao uso de plantas medicinais. As estudantes Rio Negro I e Rio Solimões destacaram que em sua comunidade usam chás para o tratamento de problemas relacionados a saúde da mulher, enquanto na universidade são ensinadas a utilizar os fármacos, conforme exemplificado:

Quando eu ficava doente lá, minha avó sempre me cuidava com as coisas caseiras que ela sabia fazer (...) com muito chá (...) em relação ao meu período menstrual, eu sentia muita dor (...) eu tenho endometriose, aí toda vez que eu fico menstruada é insuportável (...) e minha avó fazia chá de boldo, chá com umas outras folhas (...) fazia chá com umas madeiras também (...) e eu tomava e melhorava (...) e aqui a gente aprende que tem que usar os remédios (Rio Negro I).

Tem também a questão da saúde da mulher, tem uma mulher lá que faz um chá pra inflamação (...) pra coisas do útero pra mulher tomar (...) garrafada que a gente

fala e ela faz com galho de castanheira e outras plantas (...) e a minha mãe toma e funciona (...) e aqui já falam que tem que tomar só remédio (Rio Solimões).

Os povos indígenas possuem conhecimentos sobre uma diversidade de plantas medicinais que podem ser utilizadas para a cura e tratamento de uma variedade de doenças (Schweickardt & Barreto, 2023). Assim, é comum que nas comunidades indígenas as mulheres utilizem chás para curar ou aliviar o desconforto de cólicas menstruais, ou para o tratamento de inflamações, como mencionado pelas estudantes Rio Negro I e Rio Solimões. Contudo, a transmissão desses saberes e práticas não ocorrem nas universidades e sim através da convivência com pessoas que já possuem esse conhecimento, especialmente aquelas com relações familiares, como parentesco (Lima & Calegare, 2019).

A estudante de Enfermagem Rio Negro I da etnia Baré, questiona o motivo dessas práticas não serem discutidas e ensinadas na universidade:

Aqui na universidade só querem explicar o que tem prova na ciência (...) esse aqui é o remédio que tá comprovado que é pra essa doença e pronto (...) então lá o remédio que a gente tem, não é comprovado? (...) então não faz parte da ciência? (...) a gente tem conhecimento (...) por que não falam aqui? (Rio Negro I).

A narrativa da estudante Rio Negro I, apresenta um posicionamento importante ao questionar a ênfase dada pela universidade apenas aos conhecimentos da medicina convencional em comparação a invisibilização dos conhecimentos indígenas nesse espaço. Conforme discutido por Quijano (2005), com o avanço do colonialismo europeu no mundo os conhecimentos eurocêntricos e a teoria de inferioridade de outras raças foram elaborados, reforçando a dominação estabelecida pelo processo de colonização. Isso evidencia a hegemonia do conhecimento que se estabeleceu a partir da colonização, e que permanece até os dias atuais através da colonialidade. Apesar do fim do colonialismo, a lógica de relação colonial permanece na produção de conhecimento na universidade, resultando na desvalorização de conhecimentos não ocidentais, como os conhecimentos indígenas.

A narrativa da estuda Rio Uaupés, ilustra essa desvalorização dos conhecimentos indígenas:

Um exemplo, aqui no hospital se eu falar das plantas que ajuda, não vão acreditar (...) pra queimadura, tem a babosa (...) a gente usa pra cicatrizar a queimadura (...)

no hospital se a gente fala isso, não vão deixar usar (...) vão querer usar remédio (...) porque não acreditam nessas coisas (...) aqui não é valorizado (Rio Uaupés).

A partir da narrativa da estudante Rio Uaupés, percebe-se que a maneira como o conhecimento é ensinado na universidade, não dialoga com outros tipos de conhecimentos, fazendo com que muitos conceitos não se apliquem na prática, como o conceito de interculturalidade. Para Walsh (2009), a interculturalidade é um processo dinâmico e contínuo de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas, baseado no respeito, legitimidade, simetria e igualdade. Construído entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas distintas, visando o desenvolvimento de um novo sentido através das diferenças. No entanto, como destacado por Kayapó e Schwingel (2021), viver a interculturalidade na universidade é um desafio, tendo em vista que o conhecimento hegemônico sempre é considerado superior ao conhecimento dos povos originários.

Por isso, Walsh (2009) adverte que apesar da interculturalidade ser vista como uma expressão dos movimentos sociais, também pode ser compreendida como parte das estruturas globais de poder, capital e mercado. Nessa visão, a interculturalidade serve como um mecanismo de manutenção da hegemonia social e de domínio da diversidade através da perspectiva interacionista e neoliberal. É a partir desse contexto que Walsh discute os conceitos de interculturalidade funcional e interculturalidade crítica. Enquanto a interculturalidade funcional busca a integração das diferenças de grupos étnicos, alinhadas aos interesses econômicos do modelo neoliberal, a interculturalidade crítica questiona e desafia as estruturas de poder existentes, preocupando-se com os excluídos e subalternizados pelo sistema capitalista, buscando transformação das estruturas, instituições e relações sociais. Ou seja, a interculturalidade crítica parte de um viés insurgente e decolonial, a partir da construção de outras possibilidades, pautadas no respeito a diversidade.

Dessa forma, entende-se que a universidade precisa rever seu sistema de construção de conhecimento, pois esse sistema ainda é construído a partir de um referencial eurocêntrico. Como pontuado por Mignolo (2008), somos baseados em uma matriz predominantemente eurocentrada, por isso a proposta de descolonização do conhecimento visa subverter a matriz epistemológica dominante. Ou seja, visa a desvinculação de conceitos de bases eurocêntricas que são naturalizados e impostos, propondo visibilidade aos povos, que foram invisibilizados e vistos como incapazes de produzir conhecimento.

Contudo, Mignolo (2008) também enfatizou que a descolonização não busca a promoção de novos conceitos para serem naturalizados, excluindo os conceitos existentes. É uma proposta voltada a um olhar novo sobre aquilo que está determinado a ser visto de apenas um único modo.

Portanto, com base na interculturalidade crítica que questiona as estruturas de poder dominante e na proposta de descolonização do conhecimento que enfatiza a necessidade de revisar a matriz dominante do conhecimento, propõe-se que a universidade seja um espaço de compartilhamento e construção coletiva de saberes, onde diferentes conhecimentos coexistam, promovendo um diálogo intercultural crítico, descentralizado e fluido.

4.3.2 Saberes que se encontram

Apesar das diferenças narradas entre os saberes e conhecimentos tradicionais relacionados aos cuidados em saúde trazidos de sua aldeia e os conhecimentos ensinados na universidade, as estudantes indígenas afirmam conseguirem relacionar os dois tipos de conhecimentos, conforme ilustrado nas falas das estudantes Rio Abacaxis e Rio Madeira:

As coisas que eu aprendo aqui usando medicamentos (...) manobras pra baixar a pressão e pra dor de cabeça (...) eu consigo adaptar pra cultura do meu povo (...) consigo usar os dois saberes né (...) os saberes que os meus ancestrais, meus avós, meus bisavós me ensinaram e os saberes que eu tô aprendendo aqui (...) dar pra ser versátil né (...) pra atender quem acredita mais na cultura dos chás, das rezas, das compressas com as folhas (...) e quem acredita na parte mais clínica né (Rio Abacaxis).

Vejo como duas perspectivas diferentes que a gente tem pra aprender (...) duas oportunidades pra ampliar os conhecimentos em relação a determinado assunto ou doença (...) se eu for atender uma pessoa de comunidade indígena, eu vou ter uma noção de sua cultura (...) de seus conhecimentos (...) do que ela tem costume de realizar (...) e ver o que eu posso passar pra ela do que eu aprendi aqui na faculdade (...) eu tento conciliar os dois saberes, porque eu acho muito importante (Rio Madeira).

As estudantes Rio Abacaxis e Rio Madeira reconhecem a importância de relacionar os conhecimentos ensinados em sua comunidade e os conhecimentos ensinados

na universidade. E em sua prática como estudantes de medicina e odontologia, buscam oferecer cuidados aos seus pacientes com base no respeito a diversidade cultural. Isto demonstra como os conhecimentos podem se encontrar e coexistir no território da universidade. Conforme defendido por Coli (2022), os conhecimentos podem e devem conviver sem se impor ao outro, sem que um seja considerado superior ao outro, sem que haja o apagamento ou subjugação de outras formas de conhecimentos existentes. Para tanto é necessário que a universidade seja um espaço que promova o diálogo intercultural não apenas no discurso, mas também no campo prático, nas salas de aula, nos espaços de debates acadêmicos e nas práticas de estágio.

Apesar de relacionar os conhecimentos ensinados em sua comunidade com os conhecimentos da universidade durante suas práticas de estágio, as estudantes Rio Abacaxis e Rio Madeira, enfatizam que quando estão doentes utilizam primeiramente os conhecimentos em saúde de suas comunidades, como observado:

Uso primeiro o meu saber né, o saber do meu povo (...) e sempre funciona, raramente eu uso medicamento (...) uso o benzimento (...) e pra aumentar a imunidade, eu tomo muito mel com limão (...) a vovó faz uns biscoitinhos com crueira né que ajuda também (...) e sempre tomo um chazinho no final de semana (...) faço o asseio com as ervas né (...) e minha imunidade é muito boa (Rio Abacaxis).

Quando eu fico doente, eu ligo logo pra minha avó ou pro meu pai (...) e eles mandam logo certos tipos de chás (...) por exemplo, pra garganta inflamada eles mandam mangarataia e eu tomo (...) e sempre dar certo (Rio Madeira).

Devido sua profunda relação com a natureza, os povos indígenas acreditam que a Floresta guarda uma diversidade de plantas medicinais fundamentais para seu bem viver. As narrativas das estudantes Rio Abacaxis e Rio Madeira, ilustram como os conhecimentos em saúde são perpetuados, onde ao fazerem uso desses conhecimentos, as estudantes fortalecem sua cultura e tradição. Conforme discutido por Schweickardt e Barreto (2023), o Bahsese (benzimento) e o uso de plantas medicinais são práticas de cuidados a saúde utilizadas há séculos pelos povos indígenas para a prevenção de doenças. Posto isto, entende-se que as cosmovisões indígenas refletem as práticas de cuidado a saúde, destacando a importância dos conhecimentos locais e ancestrais para a promoção do bem viver.

Contudo, as estudantes Rio Uaupés e Rio Solimões enfatizam que devido à falta de acesso às plantas medicinais e aos especialistas indígenas na capital, acabam utilizando os conhecimentos da medicina convencional como primeira opção, como observado em suas narrativas:

Lá eu uso os saberes de lá, uso o benzimento (...) mas aqui em Manaus, a gente não vê muito benzimento (...) então realmente quando eu fico doente aqui tomo remédio (...) porque não conheço um benzedor (...) mas a minha avó às vezes manda uns chás lá de São Gabriel, uns remédios caseiros (...) e quando ela manda eu tomo esses e não os medicamentos (Rio Uaupés).

Uso os saberes daqui, porque aqui não é igual lá (...) aqui a gente não vai encontrar facilmente uma folha de cidreira ou hortelã em qualquer lugar (...) então eu tenho que me adaptar (...) caso eu fique doente eu uso os saberes daqui, os medicamentos (...) porque é difícil encontrar aqui em Manaus o que tem lá (Rio Solimões).

Embora as estudantes Rio Uaupés e Rio Solimões mencionem desconhecer a existência de um espaço em Manaus onde possam encontrar plantas medicinais e os especialistas indígenas para o tratamento em saúde, na cidade existe um espaço dedicado a esses serviços, conhecido como Centro de Medicina Indígena Bahserikowi (CMI). Fundado em 2017, pelo antropólogo indígena João Paulo Lima Barreto, juntamente com outros indígenas, o Bahserikowi tem como proposta ofertar serviços de cuidado e cura através dos conhecimentos indígenas, conduzidos por especialistas que passaram por uma formação e treinamento sob a orientação de um especialista formador. Além disso, o Bahserikowi utiliza procedimentos de saúde e cura baseados nos conhecimentos de povos indígenas do Alto Rio Negro. O protocolo seguido inclui diagnóstico, análise de complexidade da doença, tempo de tratamento, restrições alimentares e sexuais em casos específicos (Barreto, 2017). Neste sentido, observa-se a necessidade de maior visibilidade a espaços como o Bahserikowi. Haja vista que a universidade pode desempenhar um papel fundamental nesse processo, ao promover a divulgação de locais como este, facilitando assim o acesso de estudantes indígenas aos serviços ofertados por esses espaços.

Outro ponto observado nas narrativas das estudantes indígenas, refere-se aos saberes e práticas em saúde serem transmitidos por mulheres. A estudante Rio Solimões compartilha que ao ficar com febre sua avó prepara um chá para que ela tome “quando tô com febre a minha avó pega a folhinha de cidreira, faz o chá e eu tomo pra febre”. A

estudante Rio Negro I, enfatiza o conhecimento que sua avó possui acerca das plantas medicinais “a minha avó conhece vários chás (...) quando eu ficava doente lá, minha avó sempre me cuidava com as coisas caseiras que ela sabia fazer”. Por sua vez, a estudante Rio Madeira enfatiza que apesar da distância, sempre que possível sua avó envia chás para ela “a minha avó às vezes manda uns chás lá de São Gabriel (...) e quando ela manda eu tomo”. Essas narrativas destacam a importância das mulheres indígenas, especialmente as anciãs, para a preservação de um repertório de conhecimentos únicos, formado por saberes e práticas desenvolvidos, preservados e transmitidos por mulheres.

As narrativas das estudantes descrevem o poder das mulheres indígenas anciãs na transmissão do conhecimento ancestral. Segundo Kambeba (2018), na maioria das culturas indígenas, as mulheres são consideradas as guardiãs dos saberes ancestrais e educadoras. Desempenham papéis centrais na transmissão e preservação da cultura, incluindo os conhecimentos sobre saúde e cura, sendo encarregadas de transmitir esses saberes às gerações mais jovens. Suas tradições culturais, juntamente com os conhecimentos transmitidos oralmente ao longo das gerações, constitui uma fonte inestimável de sabedoria que molda e enriquece suas comunidades. Por isso, reconhecer o protagonismo das mulheres indígenas como transmissoras e guardiãs desses conhecimentos é fundamental, por possibilitar maior visibilidade as suas contribuições nos espaços sociais. O legado das mulheres indígenas, reflete não apenas a força e resiliência feminina, mas também a riqueza e diversidade de suas contribuições para os conhecimentos em saúde indígena.

Assim, as protagonistas dessa pesquisa são mulheres indígenas que resistem cotidianamente na universidade, demarcando seu espaço também nesse território. Ao relacionarem os conhecimentos tradicionais com os conhecimentos da medicina convencional sobre os cuidados em saúde, reforçam a possibilidade de coexistência e encontro de diferentes saberes, contribuindo para o fortalecimento de suas identidades culturais e conhecimentos no território acadêmico. Portanto, a universidade, como espaço de construção de conhecimento, deve possibilitar diálogos interculturais que reconheça, valorize e respeite os conhecimentos dos povos indígenas em saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou compreender as vivências cotidianas de mulheres indígenas enquanto estudantes universitárias da Escola Superior de Ciências da Saúde (ESA). Para alcançarmos esse objetivo, entrevistamos seis estudantes indígenas dos cursos de medicina (1), enfermagem (2) e odontologia (3). A partir da análise das entrevistas, chegamos a três temas centrais e a sete subtemas, discutidos no decorrer desta dissertação. As narrativas das estudantes indígenas destacaram uma variedade de experiências, marcadas por barreiras socioeconômicas, educacionais, sociais e culturais.

O percurso da aldeia à universidade caracteriza-se como um percurso não apenas físico, mas também simbólico. Ao compartilharem suas vivências acadêmicas, as estudantes indígenas relataram não apenas situações cotidianas, mas também expressaram os significados subjetivos e coletivos, construídos a partir de suas vivências tanto na universidade como em suas comunidades. A respeito disso, Vygotski (2012), afirma que ao narrarem suas vivências, as pessoas revelam suas histórias pessoais e suas concepções de mundo, ou seja, através das narrativas de vida são expressos percepções, valores e crenças sobre o ambiente em que estão inseridas.

A luta da mulher indígena para ingressar na universidade, se inicia antes mesmo de sua chegada nesse espaço, começando ainda na saída de sua aldeia. As narrativas das mulheres indígenas expuseram que os desafios relacionados a falta de acesso a informações sobre o processo de ingresso nas universidades públicas, o acesso limitado a internet e a maternidade constituem-se como barreiras significativas em seu ingresso no ensino superior, evidenciando as desigualdades de gênero, raça e classe. Após conseguirem ingressar na universidade, novos desafios surgem como a adaptação após a mudança para a cidade, falta de recursos financeiros, dificuldade de compreensão da linguagem acadêmica, dificuldade com a rotina acadêmica e o preconceito por meio de práticas excludentes. Esses desafios revelam a falta de preparo das universidades para assegurar a permanência de estudantes indígenas nesses espaços.

Nesse contexto permeado por desafios para ingressar e permanecer na universidade, as mulheres indígenas lutam cotidianamente para estabelecer relações de pertencimento no território acadêmico, buscando resistir e demarcar seu espaço como indígenas, mulheres e universitárias através da reterritorialização. Na universidade, a

reterritorialização se refere não apenas a um movimento de ocupação física, mas implica também em um movimento de reivindicação por mudanças estruturais, políticas e práticas de forma que a universidade reconheça e dê espaço para os conhecimentos indígenas, que foram historicamente invisibilizados.

As vivências compartilhadas pelas mulheres indígenas universitárias, nos remete as discussões da descolonização dos saberes realizadas por autores decoloniais como Aníbal Quijano, Walter Dignolo e Catherine Walsh ao proporcionarem uma compreensão multifacetada das dinâmicas de poder, conhecimento e identidade em contextos coloniais e pós-coloniais. A partir das discussões de Quijano (2005), a dominação colonial não finalizou com a independência dos países colonizados, ao contrário disso, permanece enraizada nos sistemas de poder atuais que definem os mais diversos padrões sociais, evidenciando a colonialidade do poder. Essa forma de dominação não se limitou a exploração econômica ou a conquista territorial, mas também se manifestou na imposição de estruturas de organização social, cultural e epistêmicas sobre os povos colonizados.

Corroborando com essa discussão Dignolo (2008), argumenta que é preciso questionar as estruturas de poder, conhecimento e identidade estabelecidas a partir da colonialidade, enfatizando que esse questionamento é fundamental para a promoção de uma perspectiva pluriversal e descolonial que reconhece e valoriza a diversidade de saberes e cosmovisões além das perspectivas eurocêntricas dominantes. Por sua vez, Walsh (2009) ressalta a questão da interculturalidade crítica como um movimento contra hegemônico, que desafia as estruturas de poder a partir da construção de outras possibilidades que surgem a partir de experiências vivenciadas de submissão e subalternização histórica.

Diante desse contexto, a interculturalidade crítica e a descolonização do conhecimento são caminhos necessários para subverter a lógica hegemonia dominante na universidade. Para tanto, é fundamental que a universidade se comprometa em valorizar ativamente os conhecimentos indígenas, promovendo espaços de compartilhamento e construção coletiva de conhecimentos. Isso ampliará as perspectivas acadêmicas, assim como contribuirá para a justiça epistêmica e social, reconhecendo que o verdadeiro encontro de saberes só é possível quando há respeito mútuo, diálogo contínuo e uma disposição genuína para aprender e ensinar de maneira colaborativa.

A partir da realização dessa pesquisa, apresentamos dois apontamentos teóricos significativos. Primeiramente, destacamos a importância dos estudos decoloniais por

permitirem uma análise profunda das dinâmicas de poder que perpetuam desigualdades no contexto acadêmico, contribuindo para a compreensão das estruturas de poder colonial ainda presentes na universidade. Como segundo apontamento teórico, destacamos a importância da existência da interculturalidade crítica por desafiar e visar a transformação das estruturas de poder hegemônicas da universidade, reivindicando espaços de diálogos entre as diversas formas de conhecimentos que historicamente foram invisibilizados e subalternizados. Posto isto, consideramos que os apontamentos teóricos a partir dos estudos decoloniais e da interculturalidade crítica permitem compreender as complexas vivências de mulheres indígenas na universidade, assim como fornecem argumentos para reivindicar mudanças estruturais e políticas, contribuindo para a reterritorialização da mulher indígena nesse espaço, de forma que a universidade também seja reconhecida como território indígena.

Como contribuições práticas, apontamos quatro caminhos que emergiram dessa pesquisa. Como primeiro caminho, observamos a necessidade de criação e implementação de programas de orientação pré-universitária desde a educação básica, assim como programas que ofereça o acesso à tecnologia. Essas iniciativas facilitarão o acesso às informações acerca dos processos seletivos nas universidades públicas. Como segundo caminho, apontamos a necessidade de criação de vestibulares específicos para indígenas nas universidades públicas do Amazonas. Essa iniciativa visa mitigar as desigualdades educacionais existentes entre as formas de ensino nos interiores do estado e na capital, garantindo oportunidades mais equitativas de ingresso para estudantes indígenas nas universidades públicas. Como terceiro caminho, apontamos a importância da rede de apoio na universidade. Isso envolve a criação de espaços dedicados ao suporte acadêmico e emocional de estudantes indígenas, ajudando-os a gerenciar as exigências acadêmicas e promovendo sua permanência até a finalização do curso na universidade. Por fim, como quarto caminho, apontamos a necessidade do fortalecimento e reconhecimento dos conhecimentos indígenas por meio de espaços que possibilitem o diálogo e encontro desse conhecimento na universidade.

A realização dessa pesquisa com mulheres indígenas universitárias nos permitiu reflexões sobre as dinâmicas, limitações e possibilidades referente a esse campo de estudo. A partir dessas reflexões, propomos ser um norte para futuras pesquisas sobre políticas públicas destinadas à permanência da mulher indígena na universidade, trajetórias e desafios dessas mulheres no ensino superior, assim como estudos sobre a

interseccionalidade de saberes ensinados na aldeia e na universidade. Essas investigações são essenciais para promover transformações significativas no reconhecimento e valorização dos saberes dessas mulheres que mudam suas dinâmicas diárias de submissão e subalternização, construindo-se silenciosamente no território da universidade como médicas, enfermeiras e dentistas. Portanto, esta pesquisa não teve a pretensão de esgotar e nem responder a todas as questões que perpassam as vivências cotidianas de mulheres indígenas universitárias, no entanto, direciona para questões importantes que podem ser aprofundadas e exploradas futuramente por outros (as) pesquisadores (as).

REFERÊNCIAS

- Altini, E., Rodrigues, G., Padilha, L., Moraes, P. D., & Liebgott, R. A. (Orgs.). (2013). *A Política de Atenção à Saúde Indígena no Brasil*. Revisada.
- Amaral, W. R. do. (2010). *As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Paraná]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFPR Paraná. <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/23999>
- Amazonas. Lei nº 2.894 (2004). *Dispõe sobre as vagas oferecidas em concursos vestibulares pela Universidade do Estado do Amazonas, além de direcionar a outras providências*. <https://xfiles.uea.edu.br/data/legislacao/ato/p5791.pdf>
- Ames, V. D. B., & Almeida, M. L. de . (2021). Indígenas e ensino superior: as experiências universitárias dos estudantes Kaingang na UFRGS. *Sociologias*, 23(56), 244-275. <https://doi.org/10.1590/15174522-98065>
- Arcanjo, J. A. (2011). *A luta pelo diploma e o diploma para a luta: educação superior para os povos indígenas*. [Monografia, Universidade de Brasília]. Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente UNB. <https://www.bdm.unb.br/handle/10483/3490>
- Arcanjo, M. P. L., & Costa, K. G. (2019). Diálogos Interseccionais a partir da trajetória socioespacial de uma estudantes indígena da UFT – Campus Araguaína. *Revista São Luis Orione*, 6(2), 1-13. <https://seer.catolicaorione.edu.br/index.php/revistaorione/article/view/129/103>
- Baniwa, L. G. (2013). A Lei das Cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade. *Cadernos do Pensamento Crítico Latino-Americano*, (34), 18-21. <https://flacso.org.br/files/2014/12/XXXVcadernopensamentocritico.pdf>
- Baniwa, L. G. (2019). *Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos*. Mórula.
- Barreto, A. (2014). A mulher no Ensino Superior: distribuição e representatividade. *Cadernos GEA*, 3(6), 5-46.

https://flacso.org.br/files/2016/04/caderno_gea_n6_digitalfinal.pdf

- Barreto, J. P. L. (2017). Bahserikowi – Centro de Medicina Indígena da Amazonia: concepções e práticas de saúde indígena. *Amazonica Revista de Antropologia*, 9(2), 594-612. <http://dx.doi.org/10.18542/amazonica.v9i2.5665>
- Batista, F. V. C., & Castro, E. H. B. (2022). Sobrecarga e desmotivação na vida acadêmica: Sentidos atribuídos à pressão do tempo por discentes do 7º ao 12º período de psicologia em instituição pública. *Revista Educação e Humanidades*, 3(1), 270-301. <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/reh/article/view/10326>
- Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2008). *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som – Um Manual Prático*. Vozes.
- Bergamaschil, M. A., Doebber, M. B., & Brito, P. O. (2018). Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 99(251), 37-53. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3337>
- Brasil. Constituição. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil. Lei nº 12.711. (2012). *Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm
- Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. (2010). *Parto e nascimento domiciliar assistidos por parteiras tradicionais: o Programa Trabalhando com Parteiras Tradicionais e experiências*. MS. https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/parto_nascimento_domiciliar_parteiras.pdf
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brito, P. O. (2016). *Indígena-Mulher-Mãe-Universitária: o estar-sendo estudante na UFRGS*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do

Sul]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFRGS Rio Grande do Sul.
<https://www.ufrgs.br/neab/index.php/2016/10/19/indigena-mulher-mae-universitaria-o-estar-sendo-estudante-na-ufrgs/>

- Calegare, M., Lopes, K. P., & Zacarias, E. F. J. (2021). Sentimento de Pertença de Moradores Indígenas e Não Indígenas em Comunidade Pluriétnica de Manaus/AM. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 26(3), 333-343. <https://submission-pepsic.scielo.br/index.php/epsic/article/view/21006>
- Carneiro, V. T. (2021). A Condição de Estudante e o Sofrimento na Universidade: Pesquisa e Intervenção. *Revista NUFEN: Phenomenology and Interdisciplinarity*, 13(2), 30-44. <https://doi.org/10.26823/nufen.v13i2.22738>
- Chassot, A. (2013). A Ciência é masculina? É, sim senhora! *Revista Contexto & Educação*, 19(71-72), 9-28. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2004.71-72.9-28>
- Coli, R. N. (2022). Decolonialidade: ruptura com a hegemonia do conhecimento e reverberações na arte. *Farol*, 17(25), 102-113. <https://doi.org/10.47456/rf.v1i25.35830>
- Correia, S. B., & Maia, L. M. (2021). Representações Sociais do “Ser Indígena”: Uma Análise a Partir do Não Indígena. *Psicologia: Ciência E Profissão*, 41, 1-15. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003221380>
- Costa, F. A. S., Galimbertti Catanio, P. A., de Araújo Aragão, A. E., Sousa da Ponte, H. M., Pereira Fardin, F., & Mara de Araújo, L. (2017). Práticas populares em saúde indígena e integração entre o saber científico e popular: revisão integrativa. *Sanare: Revista de Políticas Públicas*, 15(2), 112-119. <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1045>
- Costa, A. B., Fontanari, A. M., & Zoltowski, A.P. Como escrever um artigo de revisão sistemática: um guia atualizado. M. I. C. Sampaio, A. A. Z. P. Sabadini, & S. H. Koller (Orgs.). *Produção científica: um guia prático* (p.130-165). IP-USP.
- Coulon, A. (2017). O ofício de estudantes: a entrada na vida universitária. *Educação e Pesquisa*, 43(4), 1239-1250. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201710167954>

- Dal Bó, T. (2018). *A presença de estudantes indígenas nas universidades: entre ações afirmativas e composições de modos de conhecer*. [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP São Paulo. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-25102018-105344/pt-br.php>
- David, M.; Melo, M. L.; & Malheiro, J. M. S. (2013). Desafios do currículo multicultural na educação superior para indígenas. *Educação e Pesquisa*, 39(1), 111-125. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100008>
- Del Priore, M. (Org.). (2004). *História das mulheres no Brasil*. Contexto.
- Eleoterio, V. R. F., Sousa, A. S., & Cunha, F. C. D. F. (2022). A Mulher Indígena Terena no Ensino Superior: tensões e possibilidades. In: R. T. R. Costa (Org). *Por uma educação transformadora: práticas educativas antirracistas* (pp.12-21). Científica Digital.
- Faustino, R. C., Novak, M. S. J., & Rodrigues, I. C. (2020). O acesso de mulheres indígenas à universidade: trajetórias de lutas, estudos e conquistas. *Revista Tempo e Argumento*, 12(29), 1-30. <https://doi.org/10.5965/2175180312292020e0103>
- Foucault, Michel. (2008). *Segurança Território, População. Curso no Collège de France (1977-1978)*. Martins Fontes.
- Freitas, J. B., Portela, P., Flor, J., & Feres Júnior, J. (2022). *Políticas de ação afirmativa para indígenas nas universidades públicas brasileiras (2019)*. GEMA.
- Freitas, M. A. B de., Torres, I. C. (2017). O movimento de mulheres indígenas em Roraima: o protagonismo feminismo na luta pelos seus direitos. In Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress. *Anais Eletrônicos*. <https://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1498772313>
- Gallo, Sílvio. (2017). Biopolítica e subjetividade: resistência? *Educar em Revista*. (66), 77-94. <https://www.scielo.br/j/er/a/nmFRqJV8P8mRGzbB3j7bHXm/?format=pdf>
- Galvão, T. F., Pansani, T. S. A., & Harrad, D. (2015). Principais itens para relatar revisões sistemáticas e meta-análises: a recomendação PRISMA. *Epidemiologia e*

Serviços de Saúde, 24(2), 335-342.
http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742015000200017&lng=pt&tlng=pt

Gomes, J.C. & Bracarense, L. S. F. P. (2023). Análise das barreiras de acesso ao ensino superior no Brasil e as políticas públicas existentes. In E. G. Wenceslau (Org.), *Práticas em ensino, conservação e turismo no Brasil* (pp. 52-67). Reconnecta soluções educacionais.

Haesbaert, R. (2009). *O mito da desterritorialização: do fim dos territórios à multiterritorialidade*. Bertrand Brasil.

Herbetta, A. F.; & Nazareno, E. (2020). Sofrimento acadêmico e violência epistêmica: considerações iniciais sobre dores vividas em trajetórias acadêmicas indígenas. *Tellus*, 20(41), 57-82. <https://doi.org/10.20435/tellus.v20i41.640>

Hirsch, C. F., Barlem, E. L. D., Almeida, L. K., Tomaschewski-Barlem, J. G., Lunardi, V. L., & Ramos, A. M. (2018). Fatores percebidos pelos acadêmicos de enfermagem como desencadeadores do estresse no ambiente formativo. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 27(1), 1-11. <https://doi.org/10.1590/0104-07072018000370014>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2023, 07 de julho). IBGE divulga censo demográfico. *Agência IBGE Notícias*. <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2022/default.shtm>

Kambeba, M. W. (2018). *O lugar do saber*. Casa Leiria.

Karajá, V. H. D. M. (2019). Trajetórias de uma estudante Iny (Karajá): narrativa de acesso e permanência no curso superior. *Tellus*, 20(41), 165-173. <https://doi.org/10.20435/tellus.v20i41.638>

Kawakami, E. A. (2019). Currículo, ruídos e contestações: os povos indígenas na universidade. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 1-18. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240006>

Kayapó, E. & Schwingel, K. (2021). *Universidade: território indígena*. COMIN.

Klichowski, R. C., Cassandre, M. P., & Amaral, W. R. D. (2020). O que é ser um

acadêmico indígena de administração? *Cadernos EBAPE.BR*, 18(2), 353–364.
<https://doi.org/10.1590/1679-395177916>

Lacerda, I. P., Yunes, M. A. M., & Valentini, F. (2022). Permanência no Ensino Superior e a Rede de Apoio de Estudantes Residentes em Moradia Estudantil. *Revista Internacional de Educação Superior*, 8,(00), 1-18.
<https://doi.org/10.20396/riesup.v8i0.8663399>

Lembi, R. C., Battani, V., Gutiérrez, A. M. F., Vicentini, J. O., Albuquerque, C., Rodrigues, A. C., Gilez, A., & Silva, J. M. O. (2023). Inclusão, acesso e permanência de estudantes indígenas na universidade: reflexões sobre potenciais aprimoramentos para a Universidade do Estado do Amazonas. In C. A. Joly, A. R. Moraes, E. Speglich, G. B. Berro, & S. A. Vieira (Orgs.), *Diálogos Amazônicos: contribuições para o debate sobre sustentabilidade e inclusão* (pp. 143-170). Rima Editorial.

Lima, T. C., & Calegare, M. G. A. (2019). Os significados atribuídos pelos jovens de comunidade ribeirinha amazônica ao uso de plantas medicinais. *Revista Amazônica*, 23(2), 600-625.
<https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/6774/4770>

Macedo, J. P., Dimenstein, M., Sousa, H. R., Costa A. P. A., & Silva, B. I. B. M. (2018). A produção científica brasileira sobre apoio social: tendências e invisibilidades. *Gerai: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 11(2), 258-278.
<https://doi.org/10.36298/gerais2019110206>

Maués, R. H. (1990). *A Ilha Encantada: medicina e xamanismo numa comunidade de pescadores*. UFPA.

Menezes, R. O., Silva, M. G., Simas, H. C. P., & Weigel, V. A. C. M. (2021). Povos indígenas, educação superior e ações afirmativas na UFAM. *Revista Linhas Críticas*, 27, 1-22. <https://doi.org/10.26512/lc27202136591>

Mignolo, W. D. (2008). Epistemic Disobedience: the de-colonial option and the meaning of identity in politics. *Gragoatá*, 12(22), 11-41.
<https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33191>

Minayo, M. C. (2014). O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. Hucitec.

- Molina, K. S., & Ribeiro, P. R. C. (2021). Mulheres Indígenas Universitárias: problematizando ações afirmativas. *Revista Diversidade e Educação*, 9(Especial), 287-313. <https://doi.org/10.14295/de.v9iEspecial.12633>
- Molina, K. S., & Ribeiro, P. R. C. (2023). “Lugar de Indígena é Onde Ela Quiser!”: um estudo com mulheres indígenas universitárias. *Revista Da FAEEDBA - Educação E Contemporaneidade*, 32(72), 130-147. <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2023.v32.n72.p130-147>
- Moran, J. M., & Almeida, M. E. B. (Orgs.). (2005). *Integração das Tecnologias na Educação. Salto para o futuro*. SEED.
- Moreira, F. J., Jr., Pafiadache, C., Loose, L. H., Piaia, R., Scher, V. T., Peripolli, A., & Palm, B. (2016). Satisfação dos usuários do restaurante universitário da universidade federal de Santa Maria: uma análise descritiva. *Revista Sociais e Humanas*, 28(2), 83-108. <https://doi.org/10.5902/2317175814891>
- Munduruku, D. (2012). *O caráter educativo do Movimento Indígena Brasileiro*. Paulinas.
- Oliveira, V. S. (2014). A mulher indígena na universidade: um estudo de caso sobre as estudantes indígenas da UFPR – setor litoral. *Divers@! Revista Eletrônica Interdisciplinar*, 7(1), 31-42. <https://revistas.ufpr.br/diver/article/view/39586>
- Oliveira, Y., Ferreira, A., & Medeiros, R. (2020). Espaços de convivência e sua influência na vida universitária: um estudo do centro de tecnologia da UFRN. In VI ENANPARQ. *Anais do IV Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em arquitetura e urbanismo*. FAU-UNB. <https://enanparq2020.s3.amazonaws.com/MT/22040.pdf>
- Paladino, M. (2013). Um mapeamento das ações afirmativas voltadas aos povos indígenas no ensino superior. In M. A. Bergamaschi, E. Nabarro, & A. Benites (Orgs.), *Estudantes indígenas no ensino superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS*. (pp. 99-112). Ed. da UFRGS.
- Paulino, M. M. (2008). Povos indígenas e ações afirmativas: o caso do Paraná. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFRJ Rio de Janeiro. https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes/marcos_paulino.pdf

- Perroni, J., & Brandão, A. (2009). Seleção ou Exclusão: difícil acesso a instituições públicas de ensino. *Educação & Realidade*, 34(1), 65-81. <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8458>
- Prsybyciem, M. M., dos Santos, A. P., da Silva Vier, R. F., & Silveira, R. M. C. F. (2018). Experiências educativas e empoderamento das mulheres indígenas Kaingang: formação de professoras/es em educação do/no campo. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 3(4), 1268-1293. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n4p1268>
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In E. Lander (Org.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais* (pp. 107-130). CLASCO.
- Ribeiro, M. L. A. (2020). A relação professor-estudante na educação superior. *Educação em Análise*, 5(1), 185-200. <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2020v5n1p185>
- Rodrigues, I. C., & Wawzyniak, J. V. (2006). Inclusão e permanência de estudantes indígenas no ensino superior público no Paraná: reflexões. In GEA. *Anais do IV Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade*. <https://biblioteca.flacso.org.br/files/2012/07/275.pdf>
- Rodrigues, W., Costa, K. G., Lima, M. P., & Vale, K. M. S. S. (2018). Reflexões a partir do coletivo feminista Gercília Krahô: Territorialização das estudantes indígenas da Universidade Federal do Tocantins. *Humanidades & Inovação*, 5(3), 318-326. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/535>
- Ruano-Ibarra, E. del S., & Oliveira, V. M. da G. (2020). Mulheres indígenas, ensino superior e colonialidade de gênero. *Antropolítica - Revista Contemporânea de Antropologia*, (50), 277-199. <https://doi.org/10.22409/antropolitica2020.i50.a42048>
- Santana, T. O., & Paim, E. A. (2018). Mônadas sobre mulheres indígenas na Universidade. *Fronteiras: Revista Catarinense de História*, (31), 49-68. <https://doi.org/10.36661/2238-9717.2018n31.10558>
- Santos, A. de O. (2024). Políticas educacionais e desigualdades sociais na Amazônia: um

estudo comparativo. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 10(7), 900-912. <https://doi.org/10.51891/rease.v10i7.14862>

Santos, J. (2012). Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 93(234), 401-422. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.93i234.447>

Santos, R. M. S., Gouveia, D. S., Rocha, A. P. T., Silva, W. M. & Lins, A. D. F. (2015). Avaliação de restaurante universitário por meio do regulamento técnico de boas práticas para serviços de alimentação. *Revista Verde de Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável*, 10(2), 26-32. <https://doi.org/10.18378/rvads.v10i2.3417>

Saquet, M. A. (2013). *Abordagens e concepções de território*. Outras Expressões.

Schild, J. (2016). Mulheres Kaingang: seus caminhos, políticas e redes na Terra Indígena Serrinha. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFSC Santa Catarina. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/180404>

Schweickardt, J. C., Silva, J. M. B. F., & Ahmadpour, B. (Org.). (2020). *Saúde indígena: práticas e saberes por um diálogo intercultural*. Rede Unida.

Schweickardt, J. C., & Barreto, J. P. (Org.). (2023). *Trançar, Destrançar e Tecer na Dança e no Canto – Práticas da Medicina Indígena na Amazônia*. Rede Unida.

Silva, E. C. de A. (2018). Povos indígenas e o direito à terra na realidade brasileira. *Serviço Social & Sociedade*, (133), 480-500. <https://doi.org/10.1590/0101-6628.155>

Silva, G. K. B., & Paulino, S. F. (2019). Licenciaturas Interculturais: estudo de caso dos acadêmicos indígenas Fulni-ô. *RELACult - Revista Latino-Americana de estudos em cultura e sociedade*, 4(3), 1-18. <https://doi.org/10.23899/relacult.v4i3.971>

Silva, M. G. M., & Nogueira, P. S. (2011). Expansão na educação superior e políticas de democratização: avanços e contradições. In M. G. M. Silva (Org.), *Políticas Educacionais faces e interfaces da democratização* (pp. 13-38). EdUFMT.

Souza, G. V., Fava, H. de L., & Cintra, R. F. (2023). Restaurante universitário no contexto

da assistência estudantil: Análise da produção científica (2010-2021). *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 18(00), 1-23.
<https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17484>

Torres, I. C. (2005). *As novas Amazônidas*. Edua.

Urpia, A. M. O. & Sampaio, S. M. R. (2009). Tornar-se mãe no contexto acadêmico: dilemas da conciliação maternidade - vida universitária. *Revista do Centro de Artes, Humanidades e Letras*, 3(2), 30-43.

Viana, I., Tonial, F. A. L., Bruniere, M. F., & Maheirie, K. (2019). Colonialidade, invisibilização e potencialidades: experiências de indígenas no ensino superior. *Revista Psicologia Política*, 19(46), 602-614.

Vieira, A. C., Souza, P. B. M. de, & Rocha, D. S. da P. (2019). Vivências da maternidade durante a graduação: uma revisão sistemática. *Revista Cocar*, 13(25), 532–552.
<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2172>

Vygotski, Lev S. (2012). *Obras Escogidas – III Problemas do desenvolvimento da psique*. Machado Grupo de Distribución.

Walsh, C. (2009). Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. In. V. M. Candau (Org.), *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas* (pp. 12-43). 7Letras.

APÊNDICES

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO

a) Perfil das entrevistadas
Nome: _____ Idade: _____ Etnia/Povo: _____ Rio: _____ Comunidade: _____ Município: _____ Estado civil: _____ Possui filhos? () Sim () Não. Se sim, quantos? _____ Com quem você mora? () Família () Casa de estudantes () Outros _____ Há quanto tempo está na cidade de Manaus? _____ Qual teu curso? _____ Período: _____ Perdeu alguma disciplina ou está desperiodizado? _____ Recebe algum auxílio financeiro pela Universidade? () Sim () Não Se sim, qual? _____ Recebe outros tipos de auxílios financeiros? () Sim () Não Se sim, qual? _____ Você trabalha? () Sim () Não. Se sim, onde? _____
b) Chegada e Permanência da mulher indígena na Universidade
<ul style="list-style-type: none"> - Me fala como você chegou até a ESA/UEA? - Como foi a tua chegada, quais as dificuldades e as oportunidades que você encontrou? - Pensou em desistir? E o que te fez ficar? - Na universidade tem alguma pessoa de referência que possa te ajudar nesses momentos? - Para você, o que significa estar na ESA/UEA?
c) Tecendo a saúde da mulher indígena na Universidade
<ul style="list-style-type: none"> - Você ver algo que possa ser prejudicial à saúde das estudantes na Universidade? - Você sabe de alguém que estava sofrendo (e até mesmo pensou em voltar para casa) aqui na ESA/UEA? - Se tivesse que fazer um pedido ao reitor da ESA/UEA sobre o que poderia ser melhorado, o que seria?
d) Saberes da Aldeia e Saberes da Universidade
<ul style="list-style-type: none"> - Me fale dos seus saberes (tradicionais) relacionados ao cuidados em saúde, trazidos da sua comunidade (aldeia). - Me diz, tem algo que ensinam na tua comunidade que é diferente do que ensinam na Universidade? - Como você lida com as diferenças entre os saberes trazidos da sua comunidade e dos saberes ensinados na universidade? - Caso fique doente, você usa quais tipos de saberes? Como se cuida?

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

O (A) Sr(a) está sendo convidado (a) voluntariamente a participar do projeto de pesquisa **“Da Aldeia à Universidade: vivências cotidianas de mulheres indígenas em uma Universidade Pública do Estado do Amazonas”**, cuja pesquisadora responsável é a mestrandia Thalyta Juliana da Silva Gomes, sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Socorro de Fátima Moraes Nina. O objetivo deste projeto é **compreender as vivências cotidianas de mulheres indígenas universitárias da área de saúde na Universidade do Estado do Amazonas (ESA/UEA)**. Esta pesquisa é desenvolvida a partir do Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGPSI) da Faculdade de Psicologia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). O (A) Sr(a). está sendo convidado(a) por ser mulher indígena matriculada em um curso de graduação da área da saúde da ESA/UEA, conforme os critérios de inclusão dessa pesquisa.

Cabe ressaltar que sua participação é voluntária e o (a) Sr (a) tem plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhuma penalidade ou prejuízo. Ao (à) Sr(a) serão esclarecidas todas as dúvidas em qualquer fase e sobre qualquer aspecto da pesquisa que desejar. Sua identidade será preservada conforme os padrões éticos de sigilo, assim, como qualquer informação que o (a) identifique. Quanto a participação no estudo, não existirão despesas ou compensações pessoais ou financeiras relacionadas a sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, será de responsabilidade da pesquisadora.

Caso aceite participar, a coleta de dados ocorrerá a partir de entrevistas individuais, encontros e oficinas em grupo que ocorrerão em datas previamente estabelecidas de acordo com sua disponibilidade, na unidade da ESA/UEA. Estes encontros serão gravados em áudio para serem transcritos de forma integral, auxiliando na posterior análise da pesquisadora. Esses dados serão armazenados de forma criteriosa, respeitando os procedimentos de confidencialidade e privacidade conforme estabelece a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

As pesquisas com seres humanos envolvem riscos ao participante. Nesta pesquisa os riscos para o (a) Sr (a) são a possibilidade de constrangimentos, desconfortos e vergonha decorrentes dos conteúdos abordados durante as entrevistas individuais, encontros e oficinas em grupo. Caso aconteça, o (a) Sr (a) poderá ser atendido (a) pela própria pesquisadora que enquanto psicóloga, suspenderá a entrevista para prestar suporte psicológico inicial, podendo ser encaminhado (a) posteriormente para atendimento integral no Espaço de Atendimento Psicossocial da Universidade do Estado do Amazonas (EPSICO/UEA).

Quanto aos benefícios, a pesquisa proporcionará maior visibilidade as mulheres indígenas enquanto universitárias, promovendo espaços de reflexão que contribuam em relação as políticas internas de inserção, acolhimento e permanência dessas mulheres no ensino superior.

Se julgar necessário, o(a) Sr(a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-lo na tomada de decisão livre e esclarecida.

Garantimos ao (à) Sr (a), e seu acompanhante quando necessário, o ressarcimento das despesas devido sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente por meio de débito em conta (inclui transporte, alimentação e quaisquer despesas oriundas da participação no estudo).

Rubricas _____ (Participante)

Página 1 de 3

Thalyta Gomes (Pesquisadora)

Também estão assegurados ao (à) Sr (a) o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa, assim como o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo ao participante, pelo tempo que for necessário. Por fim, garantirmos ao (à) Sr (a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica.

Em caso de dúvidas, o (a) Sr (a) pode entrar em contato com a orientadora da pesquisa, professora Dr^a Socorro de Fátima Moraes Nina, no endereço: Av. General Rodrigo Otávio Jordão Ramos 3000 Campus Universitário - Setor Sul, Bloco X, pelo telefone (92) 3305-4127, via e-mail socorronina@gmail.com e com a mestrandia Thalyta Juliana da Silva Gomes, no endereço institucional: Rua General Rodrigo Otávio, nº 300, Coroadó I, UFAM, LAPSIC (Laboratório de Psicologia, Trabalho e Saúde), pelo telefone (92) 99411-7398 ou via e-mail: thalyta.juliana@hotmail.com.

O (A) Sr (a) também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep.ufam@gmail.com. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

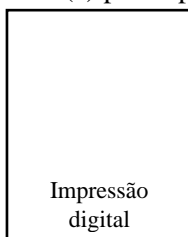
Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo (a) Sr (a), ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____,
CPF: _____, fui informado(a) sobre os objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada. Declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. Assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Data: ____ de _____ de 20____.

Assinatura do (a) participante



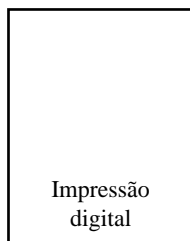
Thalyta Juliana da Silva Gomes

Assinatura da pesquisadora responsável

Autorização de uso de imagem e dados digitais

Eu, _____, CPF: _____, também autorizo de forma gratuita e sem qualquer ônus o(a) pesquisador(a) responsável a utilização de imagem e dados digitais, em meios acadêmicos e pedagógicos de divulgação possíveis, quer sejam na mídia impressa (livros, catálogos, revista, jornal, entre outros), e nos meios de comunicação interna (jornal e periódicos em geral, na forma de impresso, voz e imagem), observados os dispostos na Lei nº 9.610/98 de 19 de Fevereiro de 1998, que altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. A presente autorização e cessão são outorgadas em caráter gratuito, não incorrendo a autorizada em qualquer custo ou ônus, seja a que título for, sendo firmadas por livre e espontânea vontade.

Assinatura do (a) participante



ANEXOS

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaro para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado **“Da Aldeia à Universidade: vivências cotidianas de mulheres indígenas em uma Universidade Pública do Estado do Amazonas”**, sob a coordenação e a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Thalyta Juliana da Silva Gomes, discente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas (PPGPSI/UFAM), orientada pela Prof^ª. Dr^ª. Socorro de Fátima Moraes Nina. Sendo assim, assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período de **01/06/2023 a 29/02/2024**, após a devida aprovação no Sistema CEP/CONEP.

Manaus, 12 de Abril de 2023.

Prof. Dr. Diego Ferreira Regalado
Diretor

Escola Superior de Ciências da Saúde - ESA/UEA

Diego Ferreira Regalado

Diretor da Escola Superior de Ciências da Saúde – ESA/UEA

DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que prestaremos apoio, se necessário aos participantes da pesquisa **“Da Aldeia à Universidade: vivências cotidianas de mulheres indígenas em uma Universidade Pública do Estado do Amazonas”**. Pesquisa desenvolvida pela mestranda Thalyta Juliana da Silva Gomes, sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Socorro de Fátima Moraes Nina.

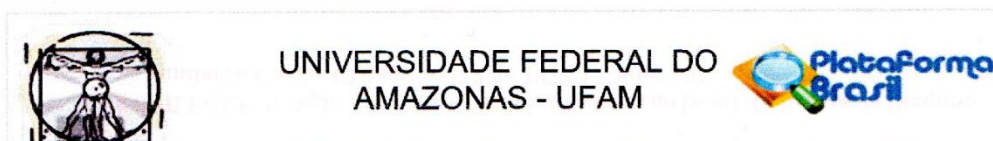
Manaus, 05 de Maio de 2023.



Assinatura.

Coordenador (a) do Espaço Psicossocial da Universidade do Estado do Amazonas –
EPSICO/UEA

PARECER DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DA ALDEIA À UNIVERSIDADE: VIVÊNCIAS COTIDIANAS DE MULHERES INDÍGENAS EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DO ESTADO DO AMAZONAS.

Pesquisador: THALYTA JULIANA DA SILVA GOMES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 70179823.7.0000.5020

Instituição Proponente: Faculdade de Psicologia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.155.950

Apresentação do Projeto:

Resumo:

A inserção dos povos indígenas nas Universidades Públicas é um fenômeno recente, resultante da luta individual e coletiva desses povos por uma educação com equidade e qualidade, com destaque à presença de mulheres indígenas como maioria nos diversos níveis educacionais, principalmente no ensino superior. Apesar disso, a desigualdade de gênero acrescida da desigualdade social, ainda estão presentes e limitam o processo de equidade dessas mulheres quanto ao acesso à educação superior. Historicamente a mulher indígena enfrenta diversas formas de discriminação, o que pode incidir em violação de seus direitos. A partir disso, o objetivo desse estudo é compreender as vivências cotidianas de mulheres indígenas matriculadas nos cursos da área de saúde na unidade acadêmica da Escola Superior de Ciências da Saúde (ESA) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Metodologicamente, trata-se de um estudo qualitativo que utilizará como aporte teórico metodológico a Psicossociologia. Participarão da pesquisa, mulheres indígenas matriculadas em cursos da área da saúde da ESA/UEA. Em relação ao levantamento de dados, será realizado por meio de pesquisa documental e bibliográfica, entrevistas semiestruturadas, encontros em grupo com as estudantes indígenas e oficinas com temas disparadores, observação participante e diários de campo. Posteriormente a coleta de dados, os resultados serão

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

Município: MANAUS

E-mail: cep.ufam@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 6.155.950

novos questionamentos (MINAYO, 2009). Encontros e oficinas em grupo de forma a promover um espaço coletivo de fala as participantes, oportunizando compartilhamentos de opiniões, experiências e ideias em grupo (BAUER; GASKELL, 2008). Diário de campo que permitirá anotar observações, comentários e reflexões durante as entrevistas (MINAYO, 2012). E recursos fotográficos para registrar e captar o cotidiano das mulheres indígenas no interior da

Universidade. Após a assinatura do Termo de Anuência do gestor da unidade acadêmica da Escola Superior de Ciências da Saúde (ESA/UEA), e com a obtenção de parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM), será iniciado a fase de coleta de dados. As participantes serão informadas detalhadamente sobre os objetivos da pesquisa e assim serão convidadas a participar, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE). A fase de coleta de dados, será dividida em duas etapas: Primeira etapa: consiste na realização das entrevistas individuais com as 12 (doze) participantes. As entrevistas individuais serão realizadas na ESA/UEA, previamente agendadas, com duração de 1 (uma) a 2 (duas) horas cada entrevista. Segunda etapa: consiste na realização de 5 (cinco) encontros em grupo e oficinas com temas disparadores, promovendo um espaço de acolhimento, debate e compartilhamento. Os encontros e oficinas em grupo ocorrerão também na ESA/UEA, previamente agendados, com duração de 3 (três) horas. O primeiro encontro será direcionado ao estabelecimento de vínculos, avaliação e levantamento das demandas das participantes. A partir das informações coletadas nesse primeiro encontro, os demais encontros serão organizados conforme as particularidades do grupo e os objetivos dessa pesquisa. O último encontro, será destinado à devolutiva final as participantes, com o intuito de realizar um feedback acerca dos resultados. Durante as entrevistas e os encontros grupais e oficinas, haverá o registro da conversação através de um gravador digital, para auxiliar no processo de transcrição das informações, além do uso do registro de imagens por meio de fotografias e o diário de campo. Portanto, será solicitado autorização para a utilização do gravador digital e para o registro de imagem.

Metodologia de Análise de Dados:

Após a realização das entrevistas individuais e dos encontros em grupo e oficinas, serão realizadas a análise dos dados coletados. A análise dos dados, consiste em compreender o material coletado, assim como ratificar ou não os pressupostos da pesquisa, ampliando a compreensão do contexto

Endereço: Rua Teresina, 4950
Bairro: Adrianópolis **CEP:** 69.057-070
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3305-1181 **E-mail:** cep.ufam@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 6.155.950

para além do objeto pesquisado. Minayo (2012), apresenta diferentes tipos de análise de conteúdo, tais como: de expressão, das relações, de avaliação, de enunciação e categorial temática. Portanto, como método de análise desta pesquisa será utilizado a Análise Categorial Temática, que se propõe a descobrir os núcleos de sentido presentes em uma comunicação, onde a presença ou frequência possuam um significado para o objeto analítico pesquisado, utilizando-a de forma mais interpretativa, sem a realização de inferências estatísticas. A Análise Categorial Temática funciona em etapas, através de operações de desmembramento do texto em unidades e em categorias para que posteriormente sejam reagrupadas analiticamente. Após a transcrição das entrevistas, de forma operacional, seguiremos as seguintes etapas para análise dos materiais coletados: 1) pré-análise, a partir da leitura flutuante e global do material; 2) exploração do material, após leitura exaustiva, a fim de compreender e encontrar estruturas semelhantes para auxiliar na categorização dos dados e por fim, 3) tratamento e interpretação dos dados obtidos (MINAYO, 2012).

Critério de Inclusão:

A) mulheres indígenas que estejam matriculadas em cursos de graduação da área de saúde da ESA/UEA.

Critério de Exclusão:

A) mulheres que não se autodeclarem indígenas.

Tamanho da Amostra no Brasil: 12 participantes;

O Cronograma de Execução está detalhado e prevê a etapa de Coleta de dados entre 01/07/2023 e 29/02/2024;

O Orçamento Financeiro está detalhado e prevê um custo de R\$ 1.379,55 e é indicado Financiamento Próprio.

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Telefone: (92)3305-1181

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 6.155.950

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender as vivências cotidianas de mulheres indígenas universitárias da área de saúde na Universidade do Estado do Amazonas (ESA/UEA).

Objetivo Secundário:

1. Identificar o sentimento de pertencimento das mulheres indígenas em relação ao ambiente da Universidade;
2. Verificar a existência de espaços que promovem ou impedem sua permanência no ambiente da Universidade;
3. Descrever fatores existentes na Universidade que comprometem a saúde dessas mulheres;
4. Narrar o que muda e o que permanece em relação aos seus saberes tradicionais sobre os cuidados em saúde.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com a pesquisadora responsável:

Riscos:

De acordo com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e graduações variados. Sendo assim, há possibilidades de constrangimentos, desconfortos e vergonha decorrentes dos conteúdos abordados durante as entrevistas individuais e os encontros em grupo, caso aconteça, as participantes serão atendidas pela pesquisadora, no qual suspenderá a entrevista para prestar suporte psicológico inicial, podendo ser encaminhadas para atendimento psicológico no Centro de Serviço de Psicologia Aplicada (CSPA/FAPSI/UFAM).

Benefícios:

Quanto aos benefícios esperados com a realização desta pesquisa, destaca-se a visibilidade as mulheres indígenas no ambiente da Universidade, vislumbrando possíveis ações/programas que promovam reflexões com o intuito de contribuir com as políticas internas de inserção, acolhimento

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

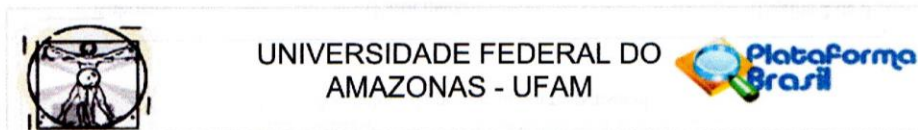
UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.155.950

e permanência dessas mulheres na Universidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de protocolo de segunda versão do projeto "DA ALDEIA À UNIVERSIDADE: VIVÊNCIAS COTIDIANAS DE MULHERES INDÍGENAS EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DO ESTADO DO AMAZONAS", em resposta ao parecer nº 6.115.767;

Pesquisador Responsável:

THALYTA JULIANA DA SILVA GOMES

Psicóloga. Mestranda em Psicologia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Especialização em Terapia Cognitivo-comportamental pela Faculdade Martha Falcão/Wyden. Possui interesses nas áreas de Psicologia Social, Psicologia Rural, e Terapia Cognitivo-comportamental (Fonte: Plataforma Lattes);

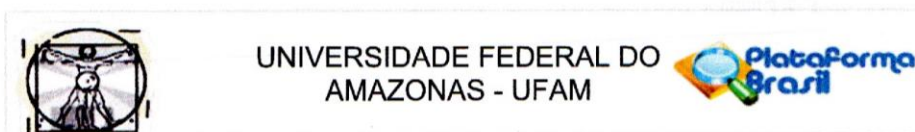
Equipe de pesquisa. Estão indicados no PB:

Socorro de Fatima Moraes Nina

Psicóloga. Professora Adjunta da Universidade do Estado do Amazonas-UEA.. Doutora em Sociedade e Cultura na Amazônia. Mestre em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia- UFAM. Especialista na área Clínica-FMF/UFSC. Membro do GT Trabalho, Subjetividade e Práticas Clínicas da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP). Pesquisadora do LAPSIC e do Grupo de pesquisa Pessoa, Sociedade e Ambiente na Amazônia, Universidade Federal do Amazonas/UFAM. Vice Líder do Núcleo Interdisciplinar de Saúde e Ambiente- NISA /UEA. Linhas de pesquisa atuais: Psicologia e contexto rural .Mulher, territorialidade e cotidianos na Amazônia. Determinação social no processo saúde-doença. Trabalho, saúde e ambiente na agricultura familiar (Fonte: Plataforma Lattes);

Natureza do projeto:

Endereço: Rua Teresina, 4950	CEP: 69.057-070
Bairro: Adrianópolis	
UF: AM	Município: MANAUS
Telefone: (92)3305-1181	E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.155.950

Grandes Áreas do Conhecimento (CNPq)
Grande Área 7. Ciências Humanas;

O protocolo trata de projeto que deve atender além da Resolução 466/2012-CNS, Resolução nº 510/2016 - Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais & NORMA OPERACIONAL Nº 001/2013.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

FOLHA DE ROSTO: ADEQUADA. Apresentada no arquivo

Folha_de_rosto_Thalyta_Juliana_da_Silva_Gomes.pdf, 19/06/2023 21:44:26, com a assinatura do pesquisador e do Prof. Dr. Breno de Oliveira Ferreira, como instituição proponente;

TERMO DE ANUÊNCIA: ADEQUADO. Apresentado no arquivo Termo_de_anuencia.pdf 06/05/2023

02:27:59, a anuência assinada por Diego Ferreira Regalado, Diretor da Escola Superior de Ciências da Saúde;

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: ADEQUADO.

Apresentado como anexo no arquivo Roteiro_de_Entrevista_Semiestruturado.pdf, 06/05/2023 02:25:20;

TCLE: ADEQUADO. Apresentado no arquivo Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido.pdf 19/06/2023 16:09:01.

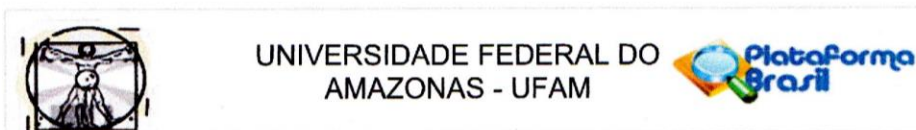
Recomendações:

É necessário que o pesquisador responsável envie por Notificação, através da Plataforma Brasil, os relatórios parciais e final, conforme item XI.d. da Res 466/2012-CNS

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram encontrados óbices éticos.

Endereço: Rua Teresina, 4950
Bairro: Adrianópolis CEP: 69.057-070
UF: AM Município: MANAUS
Telefone: (92)3305-1181 E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.155.950

E-mail: cep@ufam.edu.br

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2133721.pdf	19/06/2023 21:45:25		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Thalyta_Juliana_da_Silva_Gomes.pdf	19/06/2023 21:44:26	THALYTA JULIANA DA SILVA GOMES	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	Carta_Resposta.pdf	19/06/2023 21:41:06	THALYTA JULIANA DA SILVA GOMES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_Thalyta_Juliana_da_Silva_Gomes.pdf	19/06/2023 16:10:11	THALYTA JULIANA DA SILVA GOMES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Escelarecido.pdf	19/06/2023 16:09:01	THALYTA JULIANA DA SILVA GOMES	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	19/06/2023 16:05:12	THALYTA JULIANA DA SILVA GOMES	Aceito
Outros	Carta_EPSICO.pdf	06/05/2023 02:28:38	THALYTA JULIANA DA SILVA GOMES	Aceito
Outros	Termo_de_anuencia.pdf	06/05/2023 02:27:59	THALYTA JULIANA DA SILVA GOMES	Aceito
Outros	Roteiro_de_Entrevista_Semiestruturado.pdf	06/05/2023 02:25:20	THALYTA JULIANA DA SILVA GOMES	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	06/05/2023 02:24:28	THALYTA JULIANA DA SILVA GOMES	Aceito

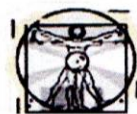
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Teresina, 4950
 Bairro: Adrianópolis CEP: 69.057-070
 UF: AM Município: MANAUS
 Telefone: (92)3305-1181 E-mail: cep.ufam@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 6.155.950

MANAUS, 30 de Junho de 2023

Assinado por:
Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com